



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDERSON DOS ANJOS PENA DE CARVALHO

**A DISPUTA PELO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MOVIMENTO
SINDICAL DOS TRABALHADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL EM
TEMPOS DE HEGEMONIA NEOLIBERAL (1990-2022)**

FORTALEZA

2022

ANDERSON DOS ANJOS PENA DE CARVALHO

**A DISPUTA PELO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MOVIMENTO
SINDICAL DOS TRABALHADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL EM
TEMPOS DE HEGEMONIA NEOLIBERAL (1990-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientadora: Profa. Dra. Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

2308972, Anderson dos Anjos Pena de Carvalho.

A disputa pelo currículo da educação básica no movimento sindical dos trabalhadores das escolas públicas no Brasil em tempos de hegemonia neoliberal (1990-2022) / Anderson dos Anjos Pena de Carvalho 2308972. – 2022.

583 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.

1. Currículo escolar. 2. Novo sindicalismo. 3. Trabalhadores da educação. 4. Neoliberalismo. 5. Agenda pós-moderna. I. Título.

CDD 370

ANDERSON DOS ANJOS PENA DE CARVALHO

**A DISPUTA PELO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MOVIMENTO
SINDICAL DOS TRABALHADORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS NO BRASIL EM
TEMPOS DE HEGEMONIA NEOLIBERAL (1990-2022)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 18/03/2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarice Zientarski (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Julia Malanchen
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

A todas as trabalhadoras e a todos os trabalhadores da escola pública brasileira: uni-vos!

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Clarice Zientarski, minha orientadora, por me acolher na sua escola de formação do método marxista e da política educacional brasileira, que está circunscrita na linha trabalho e educação, eixo capitalismo contemporâneo, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Desde agosto de 2017 fui intensamente formado por esta brilhante educadora, incansavelmente comprometida com a elevação intelectual dos educadores das escolas públicas urbanas e do campo do Ceará e do Brasil. Pelos ensinamentos, orientações e pelo exemplo de resistência e humanidade, minha eterna gratidão.

À companheira da minha vida, minha amada esposa Lausanne Costa Carvalho. Nos momentos mais desafiadores contei com sua ternura e incentivo para não desistir.

A Sabrina, por acreditar em meu potencial e me incentivar a ser intelectualmente produtivo.

À minha amiga Maria Rita Sousa Barbosa, leitora crítica e revisora deste texto. Muito obrigado pelo seu companheirismo, paciência e apoio nos momentos mais decisivos.

Ao meu querido amigo Hermeson, companheiro de todas as horas, homem de grande coração e pesquisador apaixonado pelo conhecimento científico e filosófico.

À Teresinha de Fátima Perin, por ter me auxiliado na superação da síncrese desde o momento que apresentou a teoria marxista da educação, a concepção pedagógica histórico-crítica.

À brilhante e inspirada Profa. Dra. Antonia Rozimar Machado e Rocha, exemplo em excelência de ensino e de humanidade. Sou muito grato por tudo que aprendi nas disciplinas, nas bancas de qualificação, na defesa desta tese e nas lutas em defesa da universidade pública e dos demais interesses concretos dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros.

Ao Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech, um dos mais bem preparados filósofos deste país, educador de conhecimento profundo e homem de grande coragem que nos ensina a não ter medo e enfrentar com dignidade os nossos opressores, das classes dominantes.

À Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel por ser uma intelectual orgânica da classe trabalhadora, uma lutadora revolucionária em defesa dos interesses das classes populares. Sou-lhe infinitamente grato pelo seu tempo dedicado e por seu cuidado em ler os meus textos e fornecer valiosas contribuições ao desenvolvimento da minha pesquisa nas bancas de qualificação e na defesa da minha tese.

À Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos, uma das mais brilhantes intelectuais e lutadoras em defesa de um projeto para escolarização com as máximas possibilidades para enriquecimento das atuais e futuras gerações das classes trabalhadoras deste país. Não consigo descrever a emoção de ter contato nos meus dois exames de qualificação e na defesa desta tese com sua participação sempre muito rica de contribuições. Trata-se de uma intelectual cujas produções venho estudando desde os meus tempos de graduação. Seus textos foram a principal iluminação teórica que me forneceu as armas da crítica sobre a prática educativa hegemônica por, aproximadamente, duas décadas de minha formação. Suas contribuições para que eu pudesse ampliar a pesquisa de doutorado no caminho da qualidade foram bastante significativas.

À Profa. Dra. Julia Malanchen, pioneira na pesquisa e produção científica de estudos sobre o currículo escolar na perspectiva da educação marxista: a teoria pedagógico histórico-crítica. Graças aos trabalhos desta intelectual, desde o ano de 2014 o Brasil passou a contar com um referencial verdadeiramente crítico que possibilita aos educadores ter acesso aos conhecimentos para combater e propor alternativa às concepções hegemônicas neoliberais e pós-modernas do currículo. A referida cientista fez-se presente com importantes contribuições bastante ricas à minha formação durante o meu segundo exame de qualificação e na defesa desta tese de doutoramento.

À Marília de Pádua Carvalho Dantas, pessoa de inestimável valor na minha vida e que me auxiliou ao longo do meu desenvolvimento intelectual e profissional.

Ao Instituto Federal de Goiás – IFG, por ter me concedido afastamento para cursar a pós-graduação.

Ao meu pai, Marivaldo Pereira Pena (*in memoriam*).

[...] se o fruto proibido é atraente, prová-lo implica condenar-se a “ganhar o pão com o suor do teu rosto”, isto é, trabalho, trabalho, muito trabalho. E sob o reino de deus capital isto significa enfrentar toda sorte de pressões e dificuldades, inclusive a repressão. E uma vez que se trata de uma ruptura radical, que necessita se aprofundar cada vez mais, já não é permitido sonhar com o paraíso perdido. (SAVIANI, 2013b, p. 42).

RESUMO

Esta tese objetivou desvelar a disputa empreendida pelo movimento dos trabalhadores em escola pública, pelo currículo escolar da educação básica brasileira, no transcurso da hegemonia neoliberal no Brasil, compreendendo o tempo histórico de 1990 a 2022. Partiu do problema: quais são as contradições, limites e possibilidades que se abrem em torno da disputa pelo currículo da educação básica brasileira, por parte do movimento sindical nacional dos trabalhadores da escola pública, contra o empresariado e seus preponentes intelectuais, legisladores e burocratas burgueses que se imiscuem no aparato estatal brasileiro? Como objeto definiu-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), por ser ela a única entidade que aglutina as entidades de base e federações de trabalhadores e trabalhadoras da educação pública brasileira. Analisou-se duas vertentes que apontam para o que foi disputado no referido período, para identificar quais as tendências da disputa e quais as consequências das ações empreendidas pela CNTE, tanto em suas determinações internas, quanto à disputa travada contra o *ethos* dos reformados empresariais na educação, os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e pensamento filosófico e pedagógico da esquerda pós-moderna, que são dominantes por pautarem a política estatal e as concepções de currículo no Brasil. Orientou-se pelo método da dialética materialista, o que implicou na escolha de procedimentos metodológicos que possibilitaram o acesso às categorias conceituais e a conquista do conhecimento científico sobre o objeto. Recorreu-se à pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas semiestruturadas, nas quais pôde-se detectar a arquitetura da luta e dos conflitos travados. Neste âmbito, destaca-se, de um lado, como principal representante dos reformados empresariais e do conjunto da burguesia na disputa pelo currículo a Organização Não-Governamental (ONG) Todos Pela Educação. De outro lado, está a CNTE, historicamente identificada com o modelo de sindicalismo reformado, que surgiu a partir de 1978, o novo sindicalismo. Tal representação sindical reconfigurou-se, sendo hoje um sindicalismo adaptado aos tempos de hegemonia neoliberal, mas sem deixar de lutar pela escola pública. Conclui-se como ponto de chegada da tese: a necessidade da luta, da ampliação da capacidade política para que os trabalhadores e trabalhadoras da educação se consolidem como força social e combatam os APHs da educação na disputa pelo currículo. Ainda, que os limites à constituição da resistência ativa podem ser identificados e expostos, sendo que com as contribuições da teoria pedagógica e curricular histórico-crítica, pode-se apresentar referências para que o movimento sindical dos trabalhadores da educação possa projetar uma disputa ampliada e estratégica.

Palavras-chave: currículo escolar; novo sindicalismo; trabalhadores da educação; neoliberalismo; agenda pós-moderna.

ABSTRACT

This thesis aimed to unveil the dispute, undertaken by the workers' movement in public schools, for the school curriculum of Brazilian basic education in the period from 1990 to 2022, historical time of neoliberal hegemony in Brazil. It started with the following problem: what are the contradictions, limits and possibilities surrounding the struggle for the curriculum of Brazilian basic education, undertaken by the national union movement of public school workers, against the business community and its intellectual representatives, legislators and bourgeois bureaucrats who meddle in the Brazilian state apparatus? As an object, the National Confederation of Workers in Education (CNTE) was defined, as it is the only one that brings together the base entities and federations of workers in Brazilian public education. In order to identify the tendencies of the dispute and the consequences of the actions undertaken by the CNTE, we analyzed the aspects that point out what was debated in that period, both in relation to the internal determinations of the entity, as well as in relation to the fight waged against the ethos of the business reformers in education, the Private Apparatuses of Hegemony (APHs) and philosophical and pedagogical thinking of the postmodern left, which are dominant for guiding state policy and curriculum concepts in Brazil. It was guided by the materialist dialectic method, which implied the choice of methodological procedures that allowed access to conceptual categories and the achievement of scientific knowledge about the object. Documental and bibliographical research and semi-structured interviews were used, in which it was possible to detect the architecture of the struggle and the conflicts that took place. In this context, stands out, on the one hand, as the main representative of business reformers and the bourgeoisie as a whole, the Non-Governmental Organization (NGO) Todos Pela Educação. On the other hand, there is the CNTE, historically identified with the model of reformed unionism, which emerged from 1978 onwards. and the curriculum. It concludes as a point of arrival of the thesis: there is a need for struggle and expansion of political capacity for workers in education to consolidate themselves as a social force capable of combating the APHs of education in the confrontation for the curriculum in accordance with the interests of the classes popular. Although the limits to the constitution of active resistance can be identified and exposed, from the contributions of the pedagogical theory and historical-critical curriculum, references can be presented so that the trade union movement of education workers can project an expanded and strategic dispute.

Keywords: school curriculum; new unionism; education workers; neoliberalism; postmodern agenda

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Congressos da CNTE	109
Quadro 2	Centrais sindicais brasileiras por número de sindicatos filiados, em 2015.....	220
Figura 1	Organização das Centrais Sindicais Brasileiras	223
Quadro 3	Relação de presidentes da CNTE e da CUT que atuaram coetaneamente	274
Quadro 4	Coodenadores do GT Currículo da ANPEd	371
Quadro 5	Estado da arte” ou publicações em destaque no GT Currículo da ANPEd.....	372
Quadro 6	Sistematização de categorias que explicam a transição do feudalismo para o capitalismo	398
Quadro 7	Ciclos de escolarização	481
Quadro 8	Principais publicações da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação – Rede ASTE	499
Quadro 9	Dissertações de mestrado sobre a relação do sindicato com a educação escolar	502
Gráfico 1	Dissertações e Teses defendidas no Brasil que tratam sobre o movimento sindical dos trabalhados, no período de 1992 a 2019.....	504
Quadro 10	Distribuição da dissertação de mestrado (M) e teses de doutorado (D) que tratam sobre o movimento sindical dos trabalhadores da educação no período de 1990 a 2020	505
Gráfico	Distribuição das pesquisas de acordo com a região geográfica das universidades onde foram concluídas	506
Quadro 11	Temas dos <i>Cadernos de Educação</i> produzidos pela ESFORCE (CNTE)	521
Figura 2	Periodização da disputa pelo currículo no movimento sindical dos trabalhadores da escola pública	530

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AELAC	Associação de Educadores da América Latina e Caribe
AFUSE/SP	Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
AGU	Advocacia Geral da União
AI-5	Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES SN	Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOP	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas Pesquisa e Pós-graduação em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APENOPE	Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco
APEOC/CE	Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
APEOESP	Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APEOESP/SP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
APEPA	Associação de Professores do Pará
APLB	Associação dos Professores Licenciados da Bahia
APLB/BA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
APMC/PR	Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
APMI/RS	Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS
APP/PR	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
ARTSIND	Articulação Sindical
ASPEC	Associação dos Servidores Públicos do Estado do Ceará
ASPROLF/BA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas;
ASTE	Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
CAED	Centro de Estudos de Educação e Sociedade
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQi	Custo Aluno-Qualidade inicial
CBE	Conferência de Educação Brasileira
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CCC	Corrente Classista Combativa
CDS	Corrente Democracia Socialista
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEP	Centro Estadual de Professores
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CGT ₍₂₎	Comando Geral dos Trabalhadores
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CNU	Campanha Nacional Unificada
Comintern	<i>Communist International</i> (Internacional Comunista)
CONFAP	Conselho Nacional de Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CP	Conselho Pleno
CPB	Confederação dos Professores do Brasil
CPERS/RS	Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPP	Centro de Professorado Paulista
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CS	Convergência Socialista
CSC	Corrente Sindical Classista
CSP Conlutas	Central Sindical e Popular
CTA	<i>Central de Trabajadores de la Argentina</i>
CTB	Confederação dos Trabalhadores do Brasil
CUT	Central Única dos Trabalhadores

DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DNTE	Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EC	Emenda Constitucional
ECIM	Escolas Cívico-Militares
ENECOS	Executiva Nacional dos Estudantes de Comunicação Social
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ESFORCE	Escola de Formação Sindical
ESS	<i>European Spallation Source</i>
ExNEPe	Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia
EZLN	Exército Zapatista de Libertação Nacional
FAPEs	Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa
FASUBRA	Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras
FASUBRA Sindical	Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FEF	Fundo de Estabilização Fiscal
FETEMS/MS	Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
FGTS	<i>Fundo de Garantia do Tempo de Serviço</i>
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública
FORUMDIR	Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades e Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FSE	Fundo Social de Emergência
FTV	<i>Federación de Tierra, Vivenda y Habitat</i>
FUNDEB	Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
IAPs	Institutos de Aposentadoria e Pensões

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
IFG	Instituto Federal de Goiás
INPS	Instituto Nacional da Previdência Social
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor Amplo
ITER	<i>International Fusion Experiment</i>
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MIA	Movimento Intersindical Contra o Arrocho
MOAP	Movimento de Oposição Aberto de Professores
MR-8	Movimento Revolucionário Oito de Outubro
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MTD	Movimento de Trabalhadores Desocupados
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
MUP	Movimento pela União de Professores
MUT	Movimento de Unificação dos Trabalhadores
NAFTA	<i>North American Free Trade Agreement</i>
NEBAS	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OSI	Organização Socialista Internacional
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECIM	Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido da Mobilização Democrática Brasileira
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNQ	Programa Nacional de Qualificação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRP	Filiado ao Partido Republicano Paulista
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional

PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
Rede ASTE	Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação
SAE	Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SECIM	Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares
SIMMP/VC – BA	Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista- Bahia
SIMPERE/PE	Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SINDEDUCAÇÃO	Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís – MA
SINDIPEMA/SE	Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
SINDIUPES/ES	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINDIUTE/CE	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
SINDTEC/BA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina – BA
Sind-UTE/MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SINPC/PE	Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINPEEM/SP	Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINPMOL/PE	Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPRO/DF	Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINPROCAN/RS	Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS
SINPROESEMMA /MA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINPROJA/PE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPROSM/RS	Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS
SINPROSUL/PI	Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SINSEPEAP/AP	Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINTE/PI	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINTE/RN	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte

SINTE/SC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTEAC/AC	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINTEAM/AM	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
SINTEFRAMO/SP	Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTEGO/GO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINTEM/PB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEP/PB	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEPE/PE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SINTEPP/PA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTER/RR	Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
SINTERG/RS	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINTERO/RO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTERPUM/MA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon
SINTESE/SE	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINETET/TO	Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins
SISE/BA	Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso – Bahia
SISMMAP/PR	Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá /PR
SISMMAR/PR	Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISPEC/BA	Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SNE	Sistema Nacional de Educação
SNT da CUT	Secretaria Nacional de Formação
STF	Supremo Tribunal Federal
TPE	Todos Pela Educação
UDN	União Democrática Nacional
UNATE	União Nacional dos Trabalhadores em Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação Estadual
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USI	União Sindical Independente
USP	Universidade de São Paulo
UTE	União dos Trabalhadores do Ensino (Minas Gerais)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Problemática e o problema da investigação	24
1.2 Questões de pesquisa	84
1.3 Justificativa	85
1.4 Objetivos da pesquisa.....	105
1.5 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	108
2 O NOVO SINDICALISMO E O SINDICALISMO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFLITOS DE CLASSE E PERSPECTIVAS ATUAIS	115
2.1 As primeiras tendências e a disputa pela hegemonia do novo sindicalismo: unidade sindical e anampos.....	146
2.1.1 <i>Do sindicalismo defensivo ao proposicionismo.....</i>	194
2.1.1.1 <i>As tendências político-sindicais e a disputa ideológica pela hegemonia do novo sindicalismo na CUT</i>	202
2.2 A reconfiguração do movimento sindical a partir do governo Lula.....	211
2.2.1 <i>Tendências Político-Sindicais do PT e suas atuações no Movimento Cutista e na reconfiguração do Novo Sindicalismo nos governos Lula E Dilma</i>	238
2.3 O movimento dos trabalhadores da educação pública brasileira na conjuntura do novo sindicalismo em tempos de hegemonia neoliberal.....	251
2.3.1 <i>Relações entre o surgimento do novo sindicalismo e o avanço das entidades organizativas dos trabalhadores da educação (1978-1989)</i>	254
2.3.2 <i>As reverberações das mudanças ocorridas no novo sindicalismo a partir de 1990 no movimento dos trabalhadores da educação e vice-versa.....</i>	270
3 OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA (APHS), A AGENDA PÓS- MODERNA E A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO	296
3.1 A reforma empresarial e a contrarreforma curricular.....	299
3.2. A agenda pós-moderna na educação e no sindicalismo brasileiro	355
4 TEORIA DO CONHECIMENTO E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DO CURRÍCULO: A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA E DA INDIVIDUALIDADE HUMANA EM QUESTÃO	379
4.1 Conhecimento e currículo escolar: um debate necessário	380

<i>4.1.2 Ontognosiologia e a formação da individualidade humana.....</i>	<i>381</i>
<i>4.1.3 O conhecimento para a filosofia e a ciência modernas</i>	<i>403</i>
<i>4.1.4 A lógica dialética e a apropriação ontognosiológica do conhecimento da realidade</i>	<i>416</i>
4.2 Teoria do currículo como síntese da teoria do conhecimento da dialética materialista	423
5 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO: A ESCOLA DE GUERRA AMPLIADA EM EVIDÊNCIA.....	488
5.1 Os desafios da pesquisa e o levantamento das fontes secundárias	495
5.2 Procedimentos metodológicos e caracterização dos entrevistados.....	507
5.3 O tratamento da questão curricular no movimento sindical dos trabalhadores da educação	509
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	547
REFERÊNCIAS	564

1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutoramento em educação foi produzida no âmbito da linha de pesquisa Trabalho e Educação do Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Educação Brasileira, da Universidade Federação do Ceará. Seu **objeto é desvelar a disputa empreendida pelo movimento dos trabalhadores em educação pelo currículo escolar da educação básica brasileira** no transcurso do desenvolvimento da política econômica e da ideologia neoliberal no Brasil, que compreende **a fase inicial da ortodoxia neoliberal do bloco no poder¹ (1990-2002), da sua substituição pela predominância do projeto da frente neodesenvolvimentista (2003-2016) e da ofensiva restauradora neoliberal** perpetrada por meio de golpe institucional no ano de 2016, através do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff que teve como propósito **restaurar a hegemonia do bloco conservador ortodoxo neoliberal** sob a direção da fração burguesa do capital financeiro internacional e da burguesia brasileira completamente integrada a esse capital financeiro. Tal composição do bloco no poder estende-se de 2016 até este ano de 2022, dando sinais de que pode chegar ao fim, mas também com possibilidade de ser continuado pela via eleitoral ou por golpe de Estado, conforme vastas ameaças realizadas pelo atual governo de extrema-direita, com aval dos militares. Configura-se, desse modo, como recorte de tempo histórico nesta tese, o período que recobre os últimos 32 anos dos conflitos de classe travados no país pelo movimento sindical nacional dos trabalhadores da escola pública em torno da disputa contra o projeto burguês e em defesa da formação das classes populares na educação básica, assentado em uma política educacional e em concepções curriculares e pedagógicas que se afirmam distintas da pedagogia da hegemonia e que são afirmadas como articuladas aos interesses dos dominados.

¹ A categoria teórica bloco no poder possibilita a análise da estrutura de classes sociais em torno da disputa pelo poder do Estado. Elaborada por Nicos Poulatzas (2019) e tendo como grande referência no Brasil os trabalhos de Armando Boito Jr., ela propicia a superação da simplificação redutora de todos os conflitos de classe às contradições entre capital e trabalho, isto é, a burguesia contra o proletariado, sem captar as relações complexas que se travam nas disputas econômicas e políticas entre as forças sociais **em presença** nas formações sociais específicas do modo de produção capitalista. Ao afirmar o bloco no poder como uma composição conjuntural e histórica burguesa, construída com base em interesses instáveis de classes trabalhadoras excluídas desse bloco, os elaboradores e analistas dessa categoria teórica possibilitam a compreensão do processo político no qual as classes trabalhadoras, como forças **em presença**, são contempladas, de algum modo, com concessões pelo Estado que é dirigido pela fração de classe hegemônica do bloco no poder. Trata-se de uma permissão cuja finalidade é garantir um equilíbrio instável de compromisso entre tais forças **em presença**. Tomar tal categoria como método de análise das classes sociais não só possibilita esclarecer como se organiza o poder econômico, político e ideológico das elites dominantes, como também possibilita compreender os limites e possibilidades acerca da organização política, além de detectar possibilidades de alianças entre as classes trabalhadoras, a fim de que seus membros possam se configurar como classe ativa no cenário da disputa política pelo poder estatal e pela transformação da sociedade.

O parâmetro analítico para investigar os limites, contradições e possibilidades que se abrem a partir da luta sindical dos trabalhadores das escolas públicas em prol da formação das novas gerações possui como referência, do ponto de vista teórico-metodológico, a forma mais desenvolvida identificada por Vladimir Lenin (2008) com base na experiência histórica deste gênero de movimentos organizativos da classe trabalhadora e por este intelectual revolucionário destacada como a categoria **escola de guerra**². Esta categoria é tomada aqui como **hipótese de trabalho**.

Ao tomar a **escola de guerra** como hipótese, torna-se possível, antes de tudo, compreender o movimento sindical como fenômeno histórico inerente ao modo de produção capitalista. O sindicato é uma entidade organizativa das massas operárias que surge somente a partir do momento em que esse sistema social se torna predominante e que tende a limitar-se a combater a exploração exercida pela burguesia e a, no máximo, lutar por conquistas salariais, dentre outros benefícios econômicos, direitos trabalhistas e sociais, restringindo seu repertório reivindicativo, do ponto de vista imediato, ao campo econômico-corporativo. Todavia, pode o sindicato engajar-se na luta contra o trabalho assalariado, ou seja, pela sua efetiva superação, a ponto de abandonar o espontaneísmo e extrapolar as finalidades imediatas. É a partir desse prisma que a hipótese da **escola de guerra** pode ser enunciada e tornar-se passível de verificação na prática coletiva da humanidade. Trata-se de uma condição mediativa, organizada e intencional da classe trabalhadora que assume firme posição de tomar a sua entidade organizativa com o intuito de elevá-la para além dos objetivos econômico-corporativos, de modo a atuar na formação política da classe trabalhadora, instrumentalizando-a para a própria guerra contra o modo de produção capitalista e preparando esses trabalhadores para que possam assumir funções intelectuais, técnicas, tanto na disputa pelo controle do poder do Estado, quanto para a socialização de saberes, valores e conhecimentos necessários para planejar e organizar o coletivo em novo modo de produção coerente com necessidades e interesses do conjunto da humanidade, isto é, superior ao sistema capitalista. É nesse sentido que o sindicato tende a saltar da sua condição naturalizada e ganhar novas possibilidades³ de converter-se em **escola de**

² Considerando que a ideologia burguesa estimula a imediata associação entre a noção de “Escola de Guerra” e a organização de grupos militarizados, cumpre esclarecer que não é esse o sentido imputado por Lênin ao elaborar tal **categoria teórica aplicada ao movimento sindical que associa-se ao aspecto educativo voltado para a elevação da consciência filosófica e revolucionária do operariado, a fim de transcender os aspectos economicistas e voltar-se à organização política da classe, a fim de disputar o poder do Estado e tornar-se classe dominante, de modo a poder realizar as tarefas democráticas, seguidas da estratégia de superação efetiva do modo de produção capitalista e sua plena substituição pelo socialismo.**

³ A hipótese se coloca como uma possibilidade de atualização e ampliação dessa categoria conceitual, mas sua confirmação na história pode ser observada nos exemplos mencionados por Löwy (2016) acerca dos acontecimentos da Revolução Cubana e da Revolução Nicaraguense.

guerra, ampliando seu escopo de atuação do econômico-corporativo para o político, da infraestrutura para superestrutura na prática e na consciência dos indivíduos, da consciência comum e corrente para a consciência revolucionária, da luta pela reforma do capitalismo para colocar-se contra o capitalismo e a favor do socialismo, da posição defensiva contra a barbárie para a postura ofensiva e voltada para o aniquilamento da barbárie capitalista.

A referida hipótese se propõe aqui acrescentar novo elemento. Trata-se de tencionar a própria categoria conceitual **escola de guerra** para seus limites, a fim de requerer que se incorpore ao seu atual sentido o da disputa pela educação escolar. Desse modo, tem-se aqui o pressuposto da **escola de guerra ampliada** como uma função inerente a todo sindicato dedicado à difusão da causa proletária e às funções de formação e fortalecimento das bases, com o diferencial – daí a aplicação do adjetivo **ampliada** – da **disputa pela educação escolar a fim de elevar intelectualmente as massas**, a ponto de educar quadros da classe trabalhadora para combater o trabalho assalariado e a visão de mundo capitalista e, concomitantemente, para que sejam capazes de buscar formas alternativas de dirigir a sociedade para além das relações sociais atualmente impostas. Com isso o parâmetro analítico, que aqui partiu da categoria formulada por Lênin, dilata-se com vistas a pensar **escola de guerra** que, inicialmente, deveria desenvolver a consciência socialista do proletariado, em seu amalgamar-se com a disputa pelo projeto de formação dos indivíduos das novas gerações, a fim de que se efetive, de fora mais ampla, o aforismo: **dominar o que o dominador domina** (SAVIANI, 2019). Pode-se afirmar, portanto, que **esta tese objetiva captar o objeto de um suposto trabalho do movimento sindical na perspectiva de escola de guerra ampliada** que encontra limites e possibilidades no contexto do sindicalismo dos trabalhadores em educação representados na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE).

Ao analisar o sindicalismo dos trabalhadores da educação, tem-se em conta que ele está inserido no âmbito do movimento organizativo das classes trabalhadoras brasileiras e possui uma particularidade histórica. Trata-se do tempo histórico de reforma do sindicalismo Estado cujo destaque desmontou-se na combatividade das lutas travadas e conquistas obtidas em um tempo de forte restrição de direitos, cerceamento de liberdade e violência do aparelho do Estado. Mais combativo que sua versão anterior, a nova organização do sindicalismo brasileiro surpreende o Regime Militar e é fundamental para a celeridade de seu encerramento. Destacando-se dos tempos do movimento que reformou, o sindicalismo varguista, nasceu em 1978 uma forma de organização sindical mais ampla e articulada com segmentos das classes populares que não integravam o movimento operário, com setores da Igreja e que se destacou com relação ao movimento predecessor por sua ofensividade e pela capacidade organizativa

das massas trabalhadoras (BOITO JR, 2018). Esse movimento ainda é denominado por muitos intelectuais e analistas do movimento sindical, mesmo quatro décadas após o seu aparecimento, de **novo sindicalismo**.

Por meio da organização que se procedeu entre operários da indústria, trabalhadores da classe média baixa, do campesinato⁴, integrantes dos movimentos sociais populares e revolucionários, membros da ala progressista da Igreja Católica, propiciou-se a criação do primeiro instrumento político, após longos anos de regime restritivo, para representar, em 1980, este coletivo amplo de classes populares: o Partido dos Trabalhadores (PT). Um pouco mais tarde, também fruto dessa ampla organização popular, camponesa e liderada pelos operários do setor metalúrgico do período, em agosto de 1983, obteve-se êxito na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) – porém, enfrentando fortes dificuldades, manobras, boicotes e contradições criadas e impostas por agentes do Estado, sindicalistas pelegos da velha estrutura implementada desde o início da ditadura, e de novos oportunistas ligados ao sindicalismo norte-americano de resultados, que tentaram evitar a sua constituição de todas as formas que estiveram ao seu alcance, mas resultaram derrotados. Sobre as origens da CUT, José Claudinei Lombardi comenta:

O aparecimento da nova geração de líderes sociais, sindicais e políticos era o resultado de um longo trabalho de base (mobilização, organização e formação) na periferia das grandes cidades, como as Sociedades dos Amigos de Bairro (SABs), as Comunidades Eclesiais de Base⁵ e os grupos organizados das diferentes pastorais católicas (como

⁴ A presença dos trabalhadores do campo na consolidação do **novo sindicalismo** foi fundamental. Muitos dos pequenos agricultores estavam há algum tempo em contato com o trabalho da ala progressista da Igreja Católica, através de suas pastorais que atuavam fortemente em territórios rurais brasileiros (LÖWY, 2016). Desse modo, uma importante formação intelectual e política estava em curso e pode-se comprovar seus efeitos na obra de Adalberto Floriano Greco Martins. Esse autor destaca que, em 1979, a Confederação Nacional da Agricultura (Contag), principal movimento organizativo dos trabalhadores e trabalhadoras, “realizou o seu III Congresso, com 1.600 delegados de todas as regiões do Brasil, indicando a reforma agrária (ampla, massiva, imediata) e a legislação trabalhista como elementos centrais da luta no campo”. Na sequência, em agosto de 1981, quando das tratativas para a criação da primeira central brasileira da classe trabalhadora⁶ na I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat), destacou-se a massiva presença e posição política de um terço dos delegados que “vieram do campo, reivindicando uma reforma agrária massiva, ampla, imediata e com participação direta dos trabalhadores” (MARTINS, 2022, p. 239).

⁵ Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar revelam o “papel extremamente ativo” exercido pelas **Comunidades Eclesiais de Base (CEBs)** durante o “processo de organização de movimentos sociais que questionavam o modelo econômico do regime militar”. Com base nos escritos de Frei Beto, os autores expõem que as CEBs foram um “Fenômeno [...] Universal na Igreja Católica e em algumas confissões evangélicas” que “**nasceram no Brasil à raiz dos anos 60**. Com a ditadura militar tornaram-se **praticamente o único espaço de rearticulação das forças populares**, já que contavam com o apoio dos bispos e, por seu caráter religioso, não ataçavam a suspeita da repressão policial-militar. **Assim, nos anos 70 deram importante contribuição para semear, em todo o País, movimentos populares de denúncia (tortura, direitos humanos, carestia), de reivindicação (água, luz, terra, moradia) e de solidariedade (mulheres, negros, índios e anistia)**”. Informam os autores que as CEBS estiveram profundamente envolvidas com a fundação do PT: “No início dos anos 1980, as Comunidades Eclesiais de Base estavam profundamente envolvidas no processo de fundação do Partido dos Trabalhadores, apesar das negativas da alta hierarquia eclesiástica. Segundo Della Cava, o Partido dos Trabalhadores (PT) nasceu

Pastoral Operária, a Pastoral da Terra, a Pastoral da Juventude Estudantil), a reorganização do movimento estudantil e surgimento do movimento docente, que crescentemente assumiram posição militante de oposição ao regime militar e de retorno à democracia, com crescente organização e mobilização das lutas e formação de instituições sociais, profissionais e políticas que, por sua vez, avançaram na luta contra a ditadura e na democratização política do País, como: a formação, a partir de 1980, de novos partidos políticos – como o Partido dos Trabalhadores (PT, fundado em 1980); a organização intersindical dos trabalhadores em nível nacional e internacional – como a Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat, em 1981), da qual resultaram a Central Única dos Trabalhadores (CUT, fundada em 1983) e a Central Geral dos Trabalhadores (CGT, em 1986) – em 1988, Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); a organização de movimentos sociais e que conduziram à criação de sólidos movimentos de luta – como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, 1984), o Movimento Negro (ressurgido em 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial – MNU); a recriação da UNE (a partir de 1974 e oficialmente em 1985) (LOMBARDI, 2018, p. 85-86)

Entretanto, o **novo sindicalismo** passou por profundas modificações ao longo dos anos 1990 a fim de ajustar-se às perspectivas do **capital-imperialismo** e sua **contrarreforma de Estado neoliberal** encetada no país. O sindicalismo dos trabalhadores da educação integra e é fortemente influenciado pelas modificações que ocorreram no interior do **novo sindicalismo**.

Feitos esses esclarecimentos iniciais, daqui em diante – com o fito de tornar explícita a problemática, o problema, as questões de pesquisa, a justificativa, apresentar o método e os procedimentos adotados – serão apresentados os detalhamentos na forma de tópicos, objetivando captar a essencialidade do fenômeno e tornar a leitura mais fluida.

1.1 Problemática e o problema da investigação

A problemática relaciona-se com a necessidade de superação da mera aparência fenomênica dos complexos problemas científicos e filosóficos cuja atividade cotidiana não fornece instrumentos imediatos para superação adstringindo o pensamento e as práticas dos indivíduos ao mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Mundo que não é irreal, tampouco ilusório ou paralelo, pois a realidade não pensada, não conhecida, ignorada, não apropriada pelo pensamento continua a existir, embora não seja verdadeiramente concreta para o indivíduo. Para que se efetive a concreticidade acerca do que é necessário aos homens e mulheres conhecerem, é preciso destruir a pseudoconcreticidade.

‘identificado como o *‘partido da Igreja’* ou, *pelo menos como o ‘partido das CEBs’*. Por outro lado, a aliança que existia entre as Comunidades Eclesiais de Base e o Partido dos Trabalhadores só era possível em função da força social que elas tinham nos movimentos reivindicatórios das classes subalternas. Melhor: revelava a capacidade de mobilização popular da Igreja Católica na luta contra o regime militar” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2010, p. 47-48, grifos meus em negrito; grifos dos autores em itálico).

Note-se que essa destruição, orientando-se para solucionar os problemas científicos e filosóficos, está radicada na necessidade. **É a necessidade a essência do problema.** Como orienta Dermerval Saviani, por meio de tal compreensão é que se torna possível rever a essência (necessidade) do problema, ou seja, expor com fidedignidade sua forma complexa, suas relações, nexos, dinâmica do movimento, características e leis, tendências, todo aquilo que no primeiro momento está oculto e que **precisa ser revelado.** Na análise deste filósofo:

A essência do problema é a necessidade. Com isso é possível agora destruir a ‘pseudo-concreticidade e captar a verdadeira ‘concreticidade’. Com isso, o fenômeno pode revelar a essência e não apenas ocultá-la. Com isso nós podemos, enfim, recuperar os usos correntes do termo ‘problema’, superando as influências ao referi-los à nota essencial que lhe impregna de problematicidade: a necessidade. Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é conhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa, um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada são situações que se nos configuram como verdadeiramente problemáticas” (SAVIANI, 2013b, p. 16)

A problematicidade é, portanto, a tomada dos traços essenciais que confirmam a necessidade, isto é, o problema. No sentido próprio que se aplica a esta produção científica, ao tratar da disputa pelo currículo no movimento sindical a partir da hegemonia neoliberal no bloco no poder nos anos 1990, uma simples resposta que afirmasse a existência de certa conflitualidade entre a CNTE, por exemplo, baseada em narrativas e conflitos grupais e interpessoais entre agentes dos governos e dirigentes sindicais, não atenderia às necessidades que esta investigação exige. Ficaria este estudo configurado no campo das aparências, da pseudoconcreticidade. As necessidades de respostas permaneceriam latentes. É para evitar correr esse risco, que este tópico visa inventariar os diversos determinantes estruturais e conjunturais que possibilitem uma compreensão “radical, rigorosa e de conjunto”. Radical no sentido de realizar uma reflexão profunda do problema, de ir “às raízes da questão”; rigorosa por tomar o problema de forma sistemática “segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensinar” e de conjunto por não se curvar à tentação da parcialidade no exame do problema, mas proceder a sua exegese analítica de conjunto. (SAVIANI, 2013b, p. 16). Isso significa resgatar a problematicidade do problema.

Tratando agora da concepção de **problema** em si, é coerente afirmá-lo como síntese da problemática, como representação expositiva que contém o teor da essência daquilo que deve ser radical, rigoroso e globalmente revelado, abrindo possibilidades para que o problema possa apontar, também, para leis tendenciais do desenvolvimento do fenômeno ou objeto investigado.

Sobre o caráter filosófico de um problema investigação no âmbito das ciências e da filosofia, Pavel Kopnin assim escreve:

[...] pode-se examinar o problema do ponto de vista da veracidade por ele se basear no conhecimento já adquirido, de caráter objetivo-verdadeiro. Mas esse conhecimento ainda não é um problema. Neste se observam certas ações com vistas a ultrapassar os limites das teses teóricas existentes. Por isso, quando apreciamos um problema, estamos tratando também dessas ações, que possivelmente levarão a novos resultados científicos. Ao problema podem incorporar-se os resultados obtidos, que já podem ser apreciados como verdadeiros ou falsos; em seguida, possíveis teses teóricas, que, uma vez formuladas, também poderão ser apreciadas como falsas ou verdadeiras; por último, as ações que devem conduzir a esses resultados científicos diferentes. Não pode haver a questão da falsidade ou veracidade dessas ações, pois não se trata de teses teóricas, mas de ações que podem conduzir a teses teóricas. Elas não são estranhas à veracidade, mas a esta não se reduzem. O problema implica ações que podem ser apreciadas do ponto de vista da precisão (metodicamente): saber se, por um lado, correspondem às regras de caráter objetivo-verdadeiro e se, por outro, às necessidades, objetivos e anseios do sujeito, que também têm caráter objetivo, pois são determinados pelas condições de vida dos homens, pelo nível de civilização atingido. Noutros termos, trata-se da orientação da atividade do sujeito, voltada para a obtenção de resultados científicos (KOPNIN,1978, p. 94)

Nesse prisma, portanto, tomando o conceito de **problema** a partir das contribuições de Kopnin e Saviani, pode-se defini-lo como **ações que podem ser apreciadas do ponto de vista da precisão relacionada ao caráter objetivo-verdadeiro ou as necessidades sociais que tomam como base para análise o conhecimento teórico já produzido sobre o assunto e as teses teóricas coetâneas, cuja validade pode ser contestada durante a análise metódica referente à ação que será formulada.** É necessidade desta pesquisa uma demanda pela **ação estruturada** em busca do conhecimento de caráter objetivo-verdadeiro acerca de um tipo específico de disputa pelo currículo da educação básica e com base em uma necessidade social determinada pela luta de classes e pelos conflitos de classe no Brasil que se expressam na educação escolar e no movimento sindical dos trabalhadores da educação. Essa ação é encaminhada a partir da questão que representa o **problema desta pesquisa: quais são as contradições, limites e possibilidades que se abrem em torno da disputa pelo currículo da educação básica brasileira, por parte do movimento sindical nacional dos trabalhadores da escola pública, contra o empresariado e seus preponentes intelectuais, legisladores e burocratas burgueses que se imiscuem no aparato estatal brasileiro?**

Considerando que a apreciação do problema envolve a prática social e a realidade a ser apropriada pelo pensamento abstrato, não poderá a problemática coincidir com a imediata aparência descritível dos fenômenos observados. Nenhum fenômeno possui identidade pura, transparente, tampouco neutra; está carregado de relações e determinações que, no primeiro momento, são desconhecidas, mas como problema deve ser revelado, superado do ponto de vista da produção da teoria. A teoria revela, por meio de teses teóricas, o que antes esteve oculto,

isto é, assertivas correspondentes à lógica real que superaram o que um dia fora um problema, convertendo-o em fatos conhecidos, em teoria, em tese. Exatamente nesse sentido o problema é superado quando seus aspectos que estão embaixo, escondidos são submetidos a uma revolução. O fenômeno perde sua aparência de forma lógica pseudoconcreta, quer dizer, neutra, vazia, mistificada do ponto de partida e é revolvido a uma nova posição que desmascara sua pseudoforma e a converte em forma real. Por analogia pode-se tomar o problema da água. O fenômeno era um problema aparente até que um dia sua essência foi descoberta na forma de dois átomos de hidrogênio e um átomo de oxigênio (H₂O); dessa maneira, o que estava oculto foi submetido à abstração, através da problemática orientada no sentido da radicalidade, rigorosidade e de conjunto, para que as particularidades do seu movimento real interno, da sua essência, fossem definidas e explicadas. Daí o abstrato da água se tornou concreto, conhecido, superado e se somou à sua velha forma aparente, enriquecendo-a de conteúdo. Conteúdo esse que já era real, mas reapareceu com propriedades qualitativas superiores a partir do momento em que o desconhecido foi superado. A superação possibilitou, nesse exemplo, novas contradições, com novos problemas a serem superados a partir da revelação de sua composição química.

Adentrando na problemática desta tese, a fim de buscar respostas mais avançadas em torno do problema curricular e da formação das novas gerações das classes trabalhadoras, foi escolhido o segmento sindical que se entende estar mais próximo das questões pedagógicas e curriculares, em razão dos seus integrantes serem servidores públicos concursados e possuírem formações específicas e prática profissional nas áreas do conhecimento exigidas pela legislação brasileira para atuação na educação básica. São estas trabalhadoras e trabalhadores, mais do que integrantes do **novo sindicalismo**, os agentes que mais sentiram os efeitos das crises estruturais do capitalismo a partir dos anos 1990 e da contrarreforma de Estado nas suas carreiras profissionais e na Educação, em que pese a necessidade de se considerar algumas conquistas econômico-corporativas, como a aprovação do Piso Salarial Nacional, por exemplo. Todavia, as violações profissionais, perdas de direitos e ataques às liberdades no exercício de suas práticas profissionais passam por crises cada vez mais profundas. A ofensiva neoliberal na educação, no campo da política educacional e da disputa pelo currículo tem sido responsável pela dissolução, precarização e violações das mais graves sobre a carreira das educadoras e educadores da escola pública brasileira. Justifica-se, desse modo, a relevância desta base social do sindicalismo na disputa pelo currículo e a importância de revelar a essência das práticas da sua principal entidade representativa no país, a CNTE, nas articulações em defesa do currículo da escola pública. Afinal, não custa reafirmar, essa luta, como todos os conflitos em defesa da

educação pública é, também, uma defesa dos educadores das escolas públicas e reforça as perspectivas de disputar a ampliação dos seus direitos.

Em decorrência da estrutura do sindicalismo de Estado, herdada da era Vargas, a única entidade que pode representar os profissionais concursados das escolas públicas brasileiras no Brasil é a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, a CNTE⁶. Embora a maioria dos integrantes das entidades sindicais de base da CNTE sejam professores habilitados para o magistério em cursos de licenciatura, um representativo contingente de técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos, secretários escolares, supervisores escolares, orientadores educacionais, entre outras categorias também a integram. Conforme já destacado, desde a

⁶ Sindicatos filiados à CNTE: 1) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas (SINTEAM/AM); 2) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB/BA); 3) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas (ASPROLF/BA); 4) Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia (SISE/BA); 5) Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari (SISPEC/BA); 6) Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista - Bahia (SIMMP/VC-BA); 7) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina - BA (SINDTEC/BA); 8) Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará (SINDIUTE/CE); 9) Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará (APEOC/CE); 10) Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal (SAE); 11) Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO/DF); 12) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO/GO); 13) Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís-MA (SINDEDUCAÇÃO); 14) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (SINPROESEMMA/MA); 15) Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon - MA (SINTERPUM/MA); 16) Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG); 17) Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS/MS); 18) Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT); 19) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP/PA); 20) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba (SINTEP/PB); 21) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco (SINTEPE/PE); 22) Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife (SIMPERE/PE); 23) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes (SINPROJA/PE); 24) Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda (SINPMOL/PE); 25) Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho (SINPC/PE); 26) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí (SINTE/PI); 27) Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí (SINPROSUL/PI); 28) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP/PR); 29) Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá/PR (SISMMA/PR); 30) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo (APMC/PR); 31) Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte (SINTE/RN); 32) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia (SINTERO/RO); 33) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima (SINTER/RR); 34) Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/RS); 35) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande (SINTERG/RS); 36) Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS (APMI/RS); 37) Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS (SINPROCAN/RS); 38) Sind. dos Trab. em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina (SINTE/SC); 39) Sind. dos Trab. em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe (SINTESE/SE); 40) Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju (SINDIPEMA/SE); 41) Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação (AFUSE/SP); 42) Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP/SP); 43) Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM/SP); 44) Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato (SINTEFRAMO/SP); 45) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC/AC); 46) Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas (SINTEAL/AL); 47) Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá (SINSEPEAP/AP); 48) Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS (SINPROSM/RS); 49) Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (SINDIUPES/ES); 50) Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa (SINTEM/PB); 51) Sindicato dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária (SISMMA/PR); 52) Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins (SINTET/TO).

década de 1990, muitos dos que ingressaram no magistério público ou em carreiras de nível técnico-administrativo, foram formados em cursos que passaram por ajustes, a fim de atender a preceitos da contrarreforma nas entidades de ensino superior públicas e privadas do país. Mesmo antes disso, boa parte dos educadores que enfrentaram o início das contrarreformas ingressaram nos municípios, estados e Distrito Federal para exercerem seus cargos em um contexto demarcado por intensas reformas que os levaram a um processo agudo de proletarização, além do esvaziamento curricular iniciado com a política educacional orientada pelo tecnicismo durante a ditadura militar. Quer dizer, nos anos 1980 tiveram esses docentes – ainda em um contexto de fragilidade do movimento sindical da categoria, sob o controle de grupos liberais e pelegos por quase toda a década – de enfrentar o arrocho salarial e a precarização das escolas públicas em um crescimento de vagas sem preocupação com a manutenção das escolas, cujos gastos orçamentários com a educação estiveram desvinculados da Constituição Federal e a constatação dos índices oficiais demonstram a destinação de 7,6% do orçamento da União, em 1970 e 4,5%, em 1975 (SAVIANI, 2008b). Saindo dessa conjuntura e com fortes expectativas de democratização da sociedade e da educação, o país depara-se com uma nova ditadura, não mais militar, mas a do capital.

A década de 1990 marca o ingresso do Brasil na experiência de implementação da ortodoxia neoliberal através da organização de uma frente neoliberal que elevou a burguesia financeira internacional à condição dirigente do bloco no poder a fim de conduzir a política econômica e social do Estado. Ocorreu por aqui o ajustamento tardio do Brasil ao projeto político-econômico do **capital-imperialismo**, cuja hegemonia política, desde os anos 1970, tem sido do capital financeiro e da sua ação em prol da disputa pela posição desigual e combinada dos países dependentes, para que apliquem o receituário do ajuste político e econômico neoliberal.

Desde o início do século XX, conforme identificou Lênin, o capitalismo superou a sua fase **concorrencial** e adentrou em uma etapa superior do seu processo de acumulação, categorizada como **imperialismo**. Lênin foi pioneiro em captar esse movimento de passagem do capitalismo marcado pelos monopólios, fusão entre capital industrial e capital bancário que tem como resultado a formação do capital financeiro, priorização de exportação desse capital em detrimento da comercialização de bens para as nações, massivo investimento na ciência e na tecnologia, porém voltados para se assegurar não o bem-estar e desenvolvimento da humanidade, mas, por meio de processos de cartelização, trustes, protecionismo estatal dos grandes conglomerados financeiros, bancários, agrários e industriais, garantir altas taxas de lucro e privilégios aos bilionários que controlam os grandes monopólios. Com efeito, a classe

burguesa “garante lucros enormes e conduz a criação de unidades técnicas de produções imensas” (LÊNIN, 2012, p. 45), tornando-se a característica predominante da fase anterior do capitalismo, ou seja, a concorrencial, subsumida em um processo que a atropela e cria potências ou “monopólios econômicos todo-poderosos” (LÊNIN, 2012, p. 50) que controlam grandes capitais, territórios e se imiscuem nos Estados-Nação, a fim de tutelá-los de acordo com seus interesses de manter seus privilégios e reproduzir ampliadamente os seus capitais e suas capacidades de exploração do trabalho e espoliação de riquezas dos países heterônomos. Existem outras concepções coetâneas e elaboradas a partir da teoria por Lênin sistematizada, porém, como avalia Virgínia Fontes, a concepção lenineana de **imperialismo** é distinta devido ao seu caráter complexo, histórico, antirreducionista que remete ao tecido social em sua totalidade e à própria dinâmica da sociedade capitalista do tempo em que o autor elaborou sua teoria e categoria clássica que possibilita análise e compreensão enriquecida da realidade reconhecadora de novos desafios que se deslindavam para ser enfrentados no âmbito da luta de classes. Segundo esta cientista, para Lênin,

o imperialismo não poderia ser reduzido a um único aspecto, econômico ou político, mas remetia ao conjunto da vida social, uma vez que expressava uma nova dimensão na própria dinâmica capitalista. O nível de concentração atingido, expresso na monopolização e no capital financeiro (fusão entre capitais de procedência industrial e de procedência bancária), configurava um novo patamar histórico, uma mudança qualitativa no capitalismo até então existente. Para ele, o imperialismo envolvia não apenas a partilha (e eventuais redivisões) do mundo, mas uma nova conexão entre ciência e processo produtivo, o crescimento das exportações de capitais (com uma subsequente capitalização desigual do mundo), uma nova correlação entre a classe trabalhadora dos países imperialistas e “suas” burguesias, a modificação das relações entre capital financeiro e Estado. Lênin apontava para transformações substantivas no conjunto da vida social, implicando novos desafios para as lutas de classes. (FONTES, 2010, p. 112)

Nota-se, portanto, que o imperialismo, datado do início do século XX, não é um processo recente e é coincidente com a progressão exponencial da grande indústria. Tal categoria explica a história do desenvolvimento do capitalismo e tem sido alvo de distorções no que tange ao significado histórico, econômico e político. Fontes cita dois exemplos de distorções. A primeira delas feita por autores como Duménil e Lévy, 2005 (*apud* FONTES, 2010) tenta expandir o conceito imperialismo a ponto de sustentar que o capitalismo sempre foi imperialista. Com tal tentativa de alargamento temporal tenta-se explicar o imperialismo desde os primórdios da colonização mercantil e confunde-se impérios e imperialismo “como descritores de um processo expansivo genérico, quer seja comercial, capitalista ou não, quer seja resultante de formas variadas de controle territorial ou militar” (FONTES, 2010, p. 148). O esforço de dilatar o conceito do ponto de vista temporal, conclui a autora, “esvazia de sentido próprio o conceito de imperialismo” (FONTES, 2010, p. 148) como fora formulado por Lênin.

O reductionismo é a segunda vertente comum de deformação do conceito. Através dele “o conceito de imperialismo foi muitas vezes empregado de maneira contraída, como quase sinônimo da expansão imperialista de um único país, os Estados Unidos” (FONTES, 2010, p. 148). Ao desfigurá-lo, o conceito transmutado torna-se popular, a mistificação ideológica do capital ganha força e os trabalhadores são desarmados de um recurso heurístico significativo para compreender o modo de atuação dos capitalistas, como alerta Fontes:

A transmutação do conceito de imperialismo – inclusive pela sua enorme popularização, mas também, em muitos casos, por sua deformação – foi paulatinamente deixando na sombra o fato de que a expansão do capitalismo em outras partes do mundo, desde finais do século XIX, passou a ocorrer pela via do imperialismo, no sentido específico de uma extensão de extração de mais-valor interna e externa, estreitando os elos hierárquicos entre diferentes formações sociais, modificando-as e, simultaneamente, alterando-se o próprio teor dos países centrais. (FONTES, 2010, p. 148)

Ademais, as mudanças ocorridas no cenário internacional desde a primeira metade do século XX – especialmente após a morte de Lênin em 1924 –, com o fim da Segunda Guerra Mundial, com a Guerra Fria e, mais recentemente, com o avanço do neoliberalismo, não possibilitam um simples transplante da categoria imperialismo da forma como elaborada por Lênin, a fim de compreender a complexidade do capitalismo na atual conjuntura. Baseando-se na necessidade de se distanciar de qualquer possibilidade de vinculação com os trabalhos dos intelectuais que distorcem a categoria lenineana clássica e com o objetivo de afirmar o valor histórico dessa análise do imperialismo capitalista e a imprescindibilidade de sua atualização, é que Virgínia Fontes, ao identificar a passagem contraditória da transformação do imperialismo em **capital-imperialismo**, a partir do final da Segunda Guerra Mundial, afirma a necessidade de tomar a categoria analítica como referência para analisar as relações sociais de produção e a economia política capitalista em seu desenvolvimento contemporâneo:

Falar, pois, de capital-imperialismo, é falar da **expansão de uma forma de capitalismo, já impregnada de imperialismo, mas nascida sob o fantasma atômico e a Guerra Fria**. Ela exacerbou a concentração concorrente de capitais, mas tendencialmente consorciando-os. **Derivada do imperialismo**, no capital-imperialismo a dominação interna do capital necessita e se complementa por sua expansão externa, não apenas de forma mercantil, ou através de exportações de bens ou de capitais, mas também impulsionando expropriações de populações inteiras das suas condições de produção (terra), de direitos e de suas próprias condições de existência ambiental e biológica. Por impor aceleradamente relações sociais fundamentais para a expansão do capital, favorece contraditoriamente o surgimento de burguesias e de novos Estados, ao mesmo tempo que reduz a diversidade de sua organização interna e os enclausura em múltiplas teias hierárquicas e desiguais. À extensão do espaço de movimentação do capital corresponde uma tentativa de bloquear essa historicidade expandida, pelo encapsulamento nacional das massas trabalhadoras, lança praticamente toda a humanidade na socialização do processo produtivo e/ou de circulação de mercadorias, somando às desigualdades precedentes novas modalidades. Mantém o formato representativo-eleitoral, mas reduz a democracia a um modelo censitário autocrático, similar a assembleias de acionistas, compondo um padrão bifurcado de atuação política, altamente internacionalizado para

o capital e fortemente fragmentado para o trabalho. (FONTES, 2010, p. 149, grifos meus)

O **capital-imperialismo** é a categoria explicativa das atuais estratégias dos capitalistas na busca agonizante por extração de mais-valor a fim de recompor suas taxas de lucro, mesmo que o que esteja em jogo para lograr tal propósito seja “submergir a humanidade em dejetos” e manter acelerada “a produção de trabalhadores disponíveis para o mercado” forçada através da “superposição de inúmeras expropriações, incidindo em todo o mundo, embora de maneira desigual e intensificando crises sociais” (FONTES, 2010, p. 150) e garantindo o barateamento do valor da força de trabalho. É através da manutenção desse sistema que o capital-imperial se sustenta e se diferencia do imperialismo do qual é derivado. Entrementes, essa categoria heurística ganha força justamente por ser capaz de explicar o que o conceito mercado mundial ou império não é capaz de representar. As novas práticas de superexploração e espoliação que se explicam pela categoria **capital-imperialismo** têm possibilitado à burguesia concentrar capitais em patamares jamais alcançados e a fez produzir

uma gigantesca socialização das forças produtivas, porém reforçando em proporção equivalente à alienação dos trabalhadores diante das dimensões internacionais ciclópicas de sua cooperação real, aprofundando o estranhamento da grande maioria da população perante o mundo que ajudam a construir, ainda que o façam de maneira crescentemente destrutiva, pois impulsionada pelo capital e encapsulada por sua lógica. (FONTES, 2010, p. 150)

Cabe salientar ainda que as classes trabalhadoras dos países onde se situam as burguesias financeiras e nos quais as relações entre capital-imperialismo e Estado encontram-se bem avançadas, essas classes não são poupadas dos ataques perpetrados, a fim de superexplorar e extirpar direitos. Virgínia Fontes identifica que esses trabalhadores perderam a imunidade perante a crise que foi deflagrada após a “queda do muro de Berlim e o melancólico final da URSS” que, segundo ela, “operaram como o cortejo fúnebre de um estado de bem-estar, já agonizante há vários anos” (FONTES, 2010, p. 324). Tomando de empréstimo o conceito de **mudancismo**, de Florestan Fernandes, essa teórica demonstra o percurso inverso perseguido pelas práticas do capital-imperialismo no seu processo de generalização que deixou de ser apenas no sentido centro-periferia, para realizar o sentido contrário, utilizando amplamente do expediente das:

[...] experiências autocráticas desenvolvidas em outros países e a manutenção de organizações refinadas voltadas para a dominação social experimentadas nos países capital-imperialistas secundários ou periféricos reverteram-se contra as classes trabalhadoras dos países centrais. (FONTES, 2010, p. 323-324)

As consequências diretas desse fenômeno, que têm sido experienciadas pelas classes trabalhadoras dos países centrais do capital-imperialismo, são descritas por Fontes como uma conjugação de violências, tais como:

[...] econômica (demissões), jurídica (expropriação de direitos), social (penalização crescente das populações vulneráveis, como os imigrantes), e mercantil-filantropização cosmopolita de formas de organização. Realizaram-se através de procedimentos juridicamente legais, inclusive a enorme violência exercida contra os sindicatos mais combativos. Os trabalhadores de tais países ficaram encurralados diante da mobilidade crescente e cosmopolita do capital. (FONTES, 2010, p. 324)

Em síntese, a categoria **capital-imperialismo** possui a força de representar a totalidade das relações de produção capitalista hodiernas “que somente pode existir em processo permanente de expansão, e que, tendo ultrapassado um determinado patamar de concentração”, convertendo-se “em forma de extração de mais-valor dentro e fora de fronteiras nacionais”, mas com novas características específicas amalgamadas após a Segunda Guerra Mundial, que extrapolam o sentido da categoria **imperialismo**, especialmente ao inaugurar “um novo espaço para a historicidade, correspondente à socialização efetiva das forças produtivas e à circulação de capitais, ao mesmo tempo que se aperfeiçoam mecanismos para sua contração, com o enrijecimento da forma Estado e sua contenção das lutas populares”. Paradoxalmente, o Estado-nação em sua forma atual, a fim de atender aos interesses do capital-imperialista, viu-se obrigado “a incorporar uma contrapartida, a generalização de regimes políticos formalmente democráticos”, porém todo o esforço no campo jurídico-político é realizado a fim de impor limites a esse processo, convertendo essa democracia representativa num pleito meramente censitário-autocrático. Programaticamente devastador, não por vontade, mas por necessidade imperiosa e indisposição para criar alternativas, o capital-imperialista desenvolve “políticas diversas – militares, econômicas, sociais – voltadas para as relações internacionais, culturais, etc.”, que “são conscientemente formuladas” para assegurar sua expansão e impulso internos e externos “seja nas grandes empresas, seja no país preponderante, os Estados Unidos, seja ainda em outros copartícipes”. Seu crescimento e complexificação tem como objetivo “reduzir e constranger a capacidade consciente de intervenção humana” (FONTES, 2010, p. 152-153). Para concluir, sobre a necessidade da tomada desse conceito como referência, reitera-se:

O uso do termo capital-imperialismo pretende deixar claro que, tendo se modificado na virada do século XIX para o XX, o capitalismo passou a expandir-se sob a forma do imperialismo e, ao fazê-lo, agregou novas determinações. Seu prolongamento no tempo não significou seu congelamento. Bem ao contrário, sua expansão envolveu modificações substantivas na sua forma de atuação. [...], sendo o capital-imperialismo sua forma atual. (FONTES, 2010, p. 154)

Do imperialismo ao capital-imperialismo, o capitalismo tem se alimentado estruturalmente de crises, afinal foram elas que levaram a classe dominante, a burguesia, à

condição hegemônica. A crise gera os excessos de liquidez do capital. Como explicou Lênin, são as “crises de toda a espécie, sobretudo as econômicas, mas não só estas” que “aumentam, por sua vez, em proporções enormes, a tendência para a concentração e para o monopólio” (LÊNIN, 2012, p. 52). Ora, a crise é, portanto, premissa fundamental da acumulação e fortalecimento do projeto de poder burguês. Foi assim, por exemplo, após a Segunda Guerra Mundial, em resposta ao espectro do comunismo e à necessidade de reestruturação dos países que saíram derrotados. A alternativa burguesa após a crise de 1929 foi apelar à teoria intervencionista estatal, elaborada por John Maynard Keynes, que envolveu países que em sua maioria encaminhava-se para apoiar dirigentes de tendência socialdemocrata, democrata-cristã ou democratas liberais, como foi o caso dos EUA e do Japão. Na explicação de David Harvey, as reformas tinham como finalidade alcançar o “pleno emprego”, além de ter foco no “crescimento econômico e no bem-estar de seus cidadãos”, orientar-se pelo princípio de que “o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado – ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos – para alcançar” os fins mencionados anteriormente. No lugar do conflito e das insurreições que agitaram a Europa, especialmente após a Revolução Russa e as duas guerras mundiais imperialistas do século XX, buscava-se um “‘compromisso de classe’ entre o capital e o trabalho”, que “foi advogado geralmente como o principal” garantidor da “paz e da tranquilidade domésticas”. Desta maneira, os “Estados intervieram ativamente na política industrial e passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (cuidados de saúde, instrução etc.)” (HARVEY, 2014, p. 20).

Compreende-se, porém, que as medidas de bem-estar social atenderam às populações dos países mais industrializados, não tendo jamais chegado àqueles mantidos em condição heterônoma, especialmente o continente africano, o asiático e o latino-americano. Já em plena ascendência capital-imperialista, logo o modelo de Estado fundado em um suposto compromisso de colaboração de classe, teria o seu contrato social incinerado, entraria em debacle em nome da ampliação e concentração dos capitais, a fim de consubstanciar o poder de classe de uma minoria de bilionários. Na década de 1970, ou seja, pouco depois de duas décadas de tentativa de implantação e expansão da política keynesiana, o sistema capitalista adentrou em uma profunda crise marcada pela suposta incapacidade dos estados de arcar com os custos de todo o sistema social que envolvia as despesas que integravam o salário indireto dos operários, o que inclui previdência social, serviços de saúde, educação escolar, infraestrutura, transporte público, entre outros; seguida de uma explosão inflacionária. Isso significava também a redução de poder de consumo dos trabalhadores; endividamento e fechamento de

empresas; altas taxas de juros, dificultando o acesso a empréstimos, limites – senão impossibilidades – de recuperação das economias locais e ampliação do potencial dos endividamentos de economias dependentes, das classes trabalhadoras e das empresas; aumento do desemprego; desvalorização cambial de grande parte das moedas pelo mundo. Wolfgang Streeck confirma ser os anos de 1970 marco temporal cuja

curva de desenvolvimento começa a declinar: inflação, endividamento estatal, endividamento do mercado, desemprego estrutural, crescimento negativo, crescente desigualdade, com os respectivos desvios nacionais, nem sempre na mesma direção – por vezes com interrupções, também em níveis distintos, mas sempre identificado com tendências gerais. O marco temporal ancorado nos anos 1970 é hoje não somente na economia política quase um lugar-comum, mas também na historiografia. (STREECK, 2018, p. 13-14)

Sob os auspícios do modelo do Estado-nação estruturado sob o paradigma político keynesiano em crise, e a suposta ideia disseminada de que não era possível suprir as necessidades de todos, tornou-se necessário um novo marco doutrinário, do ponto de vista econômico e político, a fim de satisfazer as necessidades da saga capital-imperialista em ascensão. Desse modo, no mundo foram desenvolvidas as primeiras experiências de uma escola da economia que pregava ampla reforma do Estado, da sociedade, da Economia e da Política, da moral e dos valores e que vinha sendo formulada desde a década de 1940⁷. O **neoliberalismo** foi a resposta que burguesia encontrou para ampliar o seu poder de classe, fortalecer o atual estágio de acumulação capitalista e acelerar o processo de espoliação das riquezas disponíveis e a superexploração das massas trabalhadoras. Após testagens, avaliações e ajustes – que teve como laboratório o Chile sob a ditadura do general Pinochet nos anos 1970 – o neoliberalismo expandiu-se, penetrou e tornou-se ideário hegemônico em instituições e organismos internacionais da classe dominante, com o propósito de estabelecer como alvo a difusão de um amplo programa estratégico e receituário a ser seguido por países heterônomos. Adalberto Moreira Cardoso pondera que as consequências de tais intervenções neoliberais nos Estados Nacionais periféricos só levaram a um

[...] naufrago receituário de reforma econômica vendido como panaceia ao terceiro mundo, já que produziu resultados em muitos aspectos desastrosos, como a elevação do desemprego global e o sucateamento de parte da malha industrial de muitos países, sobretudo o Brasil, para não mencionar a desestruturação da sociedade argentina e o comprometimento das próximas gerações de brasileiros, uruguaios e mexicanos, peruanos e tantos outros com o pagamento de dívidas contraídas irresponsavelmente.

⁷ Revela David Harvey que as origens do neoliberalismo são devidas a “Um pequeno grupo e exclusivo de passionais defensores seus – principalmente economistas, historiadores e filósofos acadêmicos” que “se congregaram em torno do renomado filósofo austríaco Friedrich von Hayek para criar a Mont Pelerin Society (que leva o nome do *spa* suíço em que se reuniam pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam Ludwig von Mises, o economista Milton Friedman e mesmo, por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper)” (HARVEY, 2014, p. 29)

São seus efeitos (principalmente o desemprego) que sustentam o discurso de flexibilização do mercado de trabalho [...]. (CARDOSO, 2003, p. 84-85)

Desde que se iniciou a agenda de desertificação social neoliberal no Brasil (ANTUNES, 1992) introduziu-se, após os governos Collor e Itamar Franco, um passo contundente rumo à ortodoxia do ajuste capital-imperialista: a **contrarreforma de Estado** (BEHRING, 2008), com fortes reverberações na política educacional. Isso significa que deu-se o início à adequação da educação nacional aos moldes dos interesses da **reforma empresarial**, impondo-se rigorosos óbices orçamentários sob o pretexto tecnocrático de que se fazia necessária a racionalização de recursos, além de toda uma série de medidas baseadas no voluntariado, pareceria público-privada e demais aberturas para que agentes privados gerissem a escola pública e deliberassem não apenas sobre a sua gestão administrativa, mas também sobre o ideário pedagógico, o currículo da escolarização básica das novas gerações.

Sendo o Governo de Fernando Henrique Cardoso protagonista da contrarreforma do Estado, destacou-se o seu caráter **tecnocrático**, que deu continuidade às perspectivas antidemocráticas instituídas desde o período de abertura para encerrar a ditadura militar e iniciar a Nova República. Em uma linha de continuidade, um país que rejeitou, em 1984, os pleitos populares pelas Diretas Já, para conduzir a eleição presidencial no interior do Colégio Eleitoral, seguiu a prática elitista que negou o apelo das massas populares em defesa da Assembleia Constituinte, a fim de garantir **transição pelo alto** das elites e dos militares na nova constituição, determinou que não seria a Assembleia o espaço desta Nova República, mas teriam os mesmos dirigentes do passado o poder de interferir no processo político em um Congresso Constituinte que elaborou a Constituição Federal de 1988 e de rejeitar pautas populares e democráticas. Foi revestido desse caráter autoritário, esporadicamente consultivo, com poder extremo de rejeitar reivindicações tidas como inconvenientes que o Governo Cardoso atuou com destaque na política econômica, social e educacional em seus dois mandatos. A diferença em comparação com o processo político de transição da ditadura é o **caráter tecnocrático**, ou seja, os militares e dirigentes políticos rejeitaram as pautas populares, baseados em argumentos autoritários e utilizaram-se do poder instituído por lei para não permitir as Diretas Já e a Assembleia Constituinte; o conservadorismo neoliberal ortodoxo respalda-se em argumentos tecnocráticos fundados em termos econômicos, receituário gerencialista baseado em experiências empresariais pouco conhecidas, aplicadas inadvertidamente no setor público e, também, realizada forte propaganda de projeções financeiras de lucro que poderá ser proveniente de suas práticas e que poderão ser aplicados em investimentos em áreas sociais, no entanto, após logrado o êxito de convencer a opinião pública

e não haver resistências para a tomada de medidas, os recursos podem ser utilizados para outros fins. Em síntese, voltaram-se os tecnocratas dar continuidade aos ataques a quaisquer perspectivas abertas durante o período final da ditadura militar apontado pelas massas populares e que se pleiteava mais democracia, participação política e direitos sociais.

A **nova pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005) perpetrada pelo governo contrarreformista de Cardoso voltou-se para assegurar às classes dominantes o controle efetivo sobre as instituições públicas, ações que se somam ao ferrenho e violento ataque estatal e policial às entidades organizativas dos trabalhadores e das massas populares:

O período FHC (1995-2002) caracterizou-se, portanto, pelo ataque concertado (o eufemismo *concertação social* o designava) aos direitos sociais e, sobretudo, às organizações mais combativas dos trabalhadores, seja de maneira abertamente violenta contra entidades de trabalhadores que resistiam (caso, por exemplo, do sindicato dos petroleiros), pela permanência e aprofundamento da truculência policial, seja pela violência indireta – privatizações a toque de caixa e estímulo às demissões. À violência somava-se uma nova “pedagogia da hegemonia” difundida pelas entidades empresariais e governamentais, abrangendo o universo sindical, escolar (em todos os níveis, do elementar ao ensino superior), igrejas, entidades associativas e culturais e praticamente toda a mídia, agindo intensamente para espraiar a dinâmica do capital em todos os espaços organizativos. [...] A realização de uma extensa e profunda remodelação do Estado tornava claro o que estava em jogo na campanha antiestado, ao fomentar uma expansão seletiva da sociedade civil voltada para desmontar, pelo interior, as organizações populares, assegurar novos setores de atividade capitalista que precisavam gerenciar força de trabalho desprovida de direitos e expandir a direção dessa burguesia altamente concentrada sobre o conjunto das atividades sociais (inclusive e sobretudo aquelas voltadas para a cultura). (FONTES, 2010, p. 264, grifos da autora)

No que diz respeito à escola pública, especificamente sob o ponto de vista dos intelectuais e reformadores burgueses, supunha-se ser necessário, para melhorar a sua qualidade, não investir mais, mas saber melhorar a qualidade do gasto, isto é, “gastar melhor”, otimizar o recurso que estava disponível, admitindo-se, inclusive, a possibilidade de sua redução, especialmente como forma de punir as escolas que não se enquadrassem nas metas e deliberações da tendência de nova gestão gerencial que se alastrava desde que entrou em curso o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), formulado em 1995 e colocado em curso pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), sob a liderança de Bresser Pereira (BEHRING, 2008). Seguindo essa lógica gerencialista, deveriam as escolas públicas operar com os mesmos orçamentos ou com recursos públicos de ordem inferiores, ainda que muitas vezes atendendo uma demanda maior de estudantes matriculados e despesas maiores, dadas às oscilações dos preços dos produtos no mercado em função das flutuações inflacionárias. Deveriam ainda – ou devem, considerando que a **ortodoxia neoliberal** ainda se

mantém hegemônica, embora com as contradições do **período neodesenvolvimentista**⁸ – as unidades escolares, sob a lógica dos reformadores empresariais –, responsabilizar-se pelo “milagre da transformação da água em vinho”. Dito de outro modo, mesmo em um contexto adverso de precarização, pobreza material, poucos recursos e possível desmotivação generalizada diante das opressões materiais e outras ilegalidades perpetradas contra educadores e educadoras constrangidos, intimidados e ameaçados por gestores que se apropriam privativamente da escola pública, vigora a exigência de garantia do suposto “bom ensino”. Trata-se de qualidade de ensino a ser demonstrada por meio de desempenhos elevados nos sistemas de avaliação censitários, sob pena de professores e professoras sofrerem punições e constrangimentos morais e ilegais diversos, com apelo a demissões, transferências de unidades escolares, transferência de escolas, negação ao direito de recomposição salarial que tem sido trocada por bônus e premiações para os que vencem as metas, ainda que vencer seja resultado de manipulações e fraudes para garantir resultados mentirosos, a fim de obter as notas elevadas e os benefícios que delas se pode tirar⁹. Essas são formas de **regulação** com as quais se busca aferir a qualidade com base nos critérios organizacionais pré-determinados que possam prever a punição das escolas públicas que não obtêm êxito na avaliação, ainda que em um possível e frequente contexto adverso, inclusive prospectando-se o seu fechamento de forma deliberada ou indireta, ao esvaziá-las de recursos governamentais, a tal ponto que torne a sua manutenção e continuidade inviabilizadas.

⁸ A análise do bloco no poder no transcurso da disputa pelo Estado, a partir da década de 1990, permite a identificação a partir da década de 2000 da consolidação de uma ampla e instável frente política designada por **frente nacional neodesenvolvimentista**, que eleva a condição dirigente da política econômica estatal a grande burguesia interna nacional em detrimento do bloco no poder anterior (frente ortodoxa neoliberal). Com efeito, o foco de abertura irrestrita para a economia externa e para as determinações das agências financeiras dominantes do capital imperialismo, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial, predominante até o último governo Cardoso finalizado em 2002, entrou em refluxo, porém não significou a alteração ou fim do neoliberalismo no Brasil a partir dos governos petistas. O que se chama de neodesenvolvimentismo configura-se, do ponto de vista governamental, como uma reforma na política econômica e social do neoliberalismo. Trata-se, portanto, de um arranjo, adaptação do desenvolvimentismo possível nos tempos do neoliberalismo, com foco no desenvolvimento econômico e distribuição de renda, como demonstram os estudos de Boito Jr. (2018).

⁹ No ano de 2017, o *Jornal GGN* publicou matéria denunciando um esquema fraudulento para melhoria dos resultados, a fim de que o município de Sobral, no Estado do Ceará, lograsse resultados elevados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Jornalista, Marcos de Aguiar Villas-Bôas, que assina a matéria, coletou informações junto aos educadores e provas que dão conta de provar que o município manipulou engenhosamente o IDEB. O seguinte trecho da reportagem sintetiza a gravidade do problema: “No caso da aprovação, por exemplo, diferentes professores contam que alunos bons do mesmo ou de outros anos são postos para fazer provas de alunos ruins ou doentes ou detentos, por orientação de alguns professores, que recebem, como renda variável, em torno de 500 reais a mais no salário quando a nota no Ideb é boa. Casos em que alunos recebem notas maiores do que realmente tiraram, a título de “motivação”, também são corriqueiros, conforme reforçam alguns pais de alunos, que ouviram isso em reunião entre professores, pais e alunos”. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/artigos/a-verdade-sobre-o-ideb-e-a-educacao-de-sobral-por-marcos-de-aguiar-villas-boas/>. Acesso em 8 maio 2022.

A lógica de racionalização de recursos só tem sido possível por meio da **descentralização**, melhor dizendo, da entrega da gestão das unidades escolares para a administração de unidades da federação (estados e municípios), em um contexto onde vigora uma estrutural dependência de tais entes do Executivo Federal. Essa dependência só confirma uma necessidade do capitalismo contemporâneo de **hipertrofiar o poder do Executivo** Federal no âmbito do Estado-nação para manter a estrutura estatal balcanizada. Para Armando Boito Jr. (2018), trata-se de uma hipertrofia protagonizada e disseminada atualmente pelo capital financeiro na forma de ideologia política com vistas à manutenção de elementos que facilitam as rápidas alterações na política monetária, como recurso à medida provisória, tido como necessidade e ação indispensáveis do governo federal, de modo que sua utilização é naturalizada. À medida que a hipertrofia se mantém e é fortalecida, o Congresso Nacional é acusado unilateralmente de caráter fisiológico, paroquial e clientelista, posto que muitos parlamentares se retroalimentam de negociatas junto ao executivo, desde que aprovem projetos de Lei e de Emenda à Constituição Federal para ter em troca suas emendas parlamentares aprovadas a fim de levar recursos financeiros aos seus redutos eleitorais na expectativa de serem reeleitos ou de que os candidatos locais aos cargos de prefeitos e vereadores, por eles apoiados, vençam os próximos pleitos eleitorais.

Toda essa conjuntura é favorável aos interesses de expansão da iniciativa privada para apropriar-se do orçamento estatal. Daí provém a noção de **ajuste fiscal**, que conserva intocável a estrutura governamental anteriormente descrita, além de assegurar que parte dos recursos arrecadados pela União devem ser priorizados para remunerar os juros da dívida pública em detrimento das dívidas do Estado e dos investimentos necessários ao desenvolvimento do país. Ademais, neste contexto de **descentralização, hipertrofia do executivo, balcanização do Congresso Nacional e ajuste fiscal**, são criados os mecanismos legais para impossibilitar a ampliação das despesas do setor público, como o gasto com pessoal por meio de concurso público, como limita a Lei de Responsabilidade Fiscal, Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000 (BRASIL, 2000). Porém, a mesma lei torna possível contratar empresas privadas para realizar a referida atividade-fim, proibida ao Estado como garantia de não extrapolar os gastos primários, destinando, assim, recurso financeiro para entidades privadas, sem incorrer em crime de responsabilidade fiscal. Essa análise demonstra um pouco do sentido da orientação para o mercado seguida pelos governos neoliberais quando do início da implementação das políticas privatizantes e clientelistas no Brasil.

Para fortalecer a receita de sucesso empresarial e dominar a educação tutelada pelo Estado, os setores hegemônicos adicionam o ingrediente da **regulação** aos dos fatores

anteriormente citados. Essa é uma categoria teórica que auxilia de maneira bem elaborada na compreensão da complexa questão que envolve a hegemonia de uma classe – a burguesia financeira – sobre os governos, e as decisões estatais que vêm ocorrendo desde a década de 1990 com o objetivo de controlar o currículo, a avaliação e formação dos docentes das escolas das massas brasileiras.

Erika Moreira Martins (2016) afirma que o conceito de **regulação** conserva três aspectos fundamentais para elucidar o problema da hegemonia do empresariado na educação brasileira e da constante batalha travada por esses empresários para conservar sua posição e expandi-la de acordo com os seus interesses. Para a autora, a **regulação** possibilita captar, primeiramente, o momento em que a relação entre Estado e sociedade civil, presente na transição da ditadura militar para a abertura democrática, foi substituída pela “colaboração entre o mercado, o Estado e a sociedade” (MARTINS, 2016, p. 11), projeto conciliatório denominado por ela de **concertação**. Na avaliação dessa autora, o primeiro aspecto aponta que, ainda que tenha havido mobilização social, não significou uma relação antagônica entre sociedade e Estado. Em segundo lugar, a categoria **regulação** contém todos os elementos que, uma vez expostos, explicitam o próprio projeto capitalista e neoliberal que objetiva manter “a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema” (MARTINS, 2016, p. 11). Por fim, Martins explica que **regulação** é uma das táticas ou ordenamentos próprios do capitalismo, historicamente legitimada, que se trava na relação entre Estado e sociedade. Sua finalidade é buscar equalizar os problemas da desigualdade e da exclusão e a solução de conflitos. Portanto, o termo **regulação** engendra explicação profunda de um movimento histórico do capital, de controle e de exercício da tutela do Estado, que se deu de acordo com seus interesses privativos, e que, à medida que obteve êxito em regular, impôs alterações na forma de relacionamento da sociedade civil com o Estado, determinou uma nova forma para o exercício da cidadania cada vez mais atrelada ao consumo, despolitizada e passiva. Tudo isso ao conceber novas formas, a fim de desresponsabilizar o Estado de cumprir seu dever de manter a educação e transferir tal responsabilidade para a sociedade.

O período em análise, embora de forte ameaça, de destruição de direitos, dilaceração de esperanças, com relação à democratização do país, e de boicote às políticas destinadas às massas populares, a partir do predomínio da ditadura do capital-imperialista, de caráter neoliberal, não foi inaugurado sem conflito. Ao contrário, desde o reacionário governo Collor, a classe dominante e o Estado se depararam com o legado de um movimento sindical que passou por um processo de reforma e destacou-se pelo poder de organização das massas e por sua ofensividade. Este movimento, o **novo sindicalismo**, ganhou destaque no país a partir de 1978

e representa a força social decisiva que possibilitou a revogação do regime empresarial-civil-militar brasileiro, o mesmo regime que manteve gerais na Presidência da República no período de 1964 a 1985, foi responsável pela prática de terríveis crimes contra a humanidade e interditou a frágil democracia brasileira por 21 anos.

O novo sindicalismo protagonizou, ao longo dos anos 1980 e no início dos anos 1990, as lutas contra a intensa agenda internacional propagada por organismos internacionais, especialmente o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), ambos ditaram o receituário a ser seguido pelos países latino-americanos no campo da economia e da educação, como forma de facilitar a obtenção de empréstimos e de aval para realizar transações comerciais com determinados conglomerados comerciais e acordos entre países de blocos autorizados pelas agências capital-imperialistas.

Setores do empresariado organizaram-se a fim de se apropriar de todas as formas da educação pública e impor a visão empresarial da educação. Para garantir acumulação ampliada do capital por meio da exploração da educação pública, voltam-se para disputar a proteção do Estado, através de diversos mecanismos privatizantes: a) assegurando-se que o governo adquira tecnologias, programas de treinamento para gestores escolares e docentes, “sistemas” de ensino preparatórios de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destinados a treinar estudantes para os sistemas de avaliação de larga escala ou pela aquisição dos livros didáticos cada vez mais oriundos das grandes corporações que têm superconcentrado as editoras por meio de aquisições garantidas pela possibilidade de empresas educacionais ingressarem na bolsa de valores e assim adentrarem no universo obscuro do capital especulativo¹⁰; b) beneficiando-se dos recursos destinados ao financiamento estudantil para estudantes universitários; c) sendo agraciados com a renúncia fiscal de impostos devidos ao Estado para receberem em suas

¹⁰ A cartilha do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, publicada no mês de outubro de 2020, possui o título: “A educação brasileira na bolsa de valores: as oito empresas privadas de capital aberto que atuam no setor educacional”. Nesse documento está detalhada a atuação do capital financeiro/especulativo na aquisição e monopólio de entidades educacionais e editoras brasileiras, numa demonstração de como os grandes conglomerados estão sendo formados em um ambiente cuja concorrência intercapitalista torna-se altamente restritiva, havendo, portanto, pouca ou nenhuma margem para os pequenos empreendimentos. Com efeito, tendo em vista o modelo de organização social na conjuntura neoliberal, o Estado, como organizador do poder das classes dominantes, necessita favorecê-las destinando recursos do orçamento governamental público de diversas formas, a fim de ampliar o acúmulo do capital especulativo em detrimento do investimento necessário nos serviços e direitos básicos dos quais o conjunto da população brasileira necessita. Tal necessidade se deve também ao fato de que, em face à miséria e extrema desigualdade e empobrecimento constante das classes subalternas que tal sistema social produz, seria impossível a tais entidades privadas manterem-se com recursos próprios, sem depender da ajuda do Estado na forma de isenções tributárias, renúncia fiscal, compras governamentais ou programas de financiamento estudantil. Esse crescimento e aposta na educação pública ocorrem mirando o orçamento público e a privatização dos processos e das redes de ensino do país. Disponível em: https://www.thetricontinental.org/wp-content/uploads/2020/10/20201015_Financeirizac%CC%A7a%CC%83o-da-Educac%CC%A7a%CC%83o_Web.pdf. Acesso em: 8/5/2022.

entidades estudantes contemplados pelo programa que distribui bolsas de estudos em faculdades privadas; d) pleiteando a parceria público-privada para realizar a gestão das escolas públicas, tendo, além dos elevados lucros, direito a mecanismos diversos de controle sobre as formas de contratação e exploração do trabalho docente; e) realizando forte campanha em defesa dos sistemas de avaliação de larga escala e das bases curriculares nacionais comuns ajustadas a tais sistemas, com vistas à implementação de sistemas de *vouchers*, desde que se garanta a consolidação do item anterior, isto é, a terceirização das escolas públicas para a iniciativa privada, para as quais tais valores nominais ou cheques do Estado (*vouchers*) possam ser destinadas. Essa configuração só não está sacramentada de forma plena devido à resistência popular ao pacote neoliberal. Os trabalhadores e as trabalhadoras da educação pública brasileira ocupam lugar de destaque no *front* de resistência histórica, cuja entidade organizativa da categoria profissional sintetiza o conteúdo histórico dessa luta a revela seus limites e possibilidades.

Os educadores da escola pública estão organizados em seus sindicatos singulares e a maioria deles unificam-se na entidade que representa o coletivo no Brasil, a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). A legislação sindical brasileira, desde a sua criação na década de 1930, prevê a **unicidade sindical**¹¹. Isso significa que é permitida para fins de representação de interesses de uma classe ou categoria profissional a criação de apenas

¹¹ Esta característica constitui-se um entrave para todo o movimento organizativo dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros. Ela é uma faceta do sindicalismo de Estado herdado da década de 1930. Trata-se da forma encontrada por Getúlio Vargas para cooptar o operariado do seu tempo e construir a base social necessária para confrontar seus oponentes contrários ao desenvolvimento da industrialização brasileira e da burguesia interna. Por meio do sindicalismo de Estado, a classe trabalhadora obteve as conquistas do direito trabalhista, todavia se viu limitada pelo controle e fiscalização da legislação estatal, do Ministério do Trabalho e da Justiça do Trabalho. Passaram-se mais de nove décadas, em que pesem algumas alterações, mas a essencialidade do sindicalismo de Estado foi mantida. Para efeito de confirmação dos seus limites, Armando Boito Jr. analisa como tal estrutura foi decisiva para impossibilitar a organização e mobilização do movimento sindical contra o golpe de 2016: “Graças a esse sistema, o governo pode intervir de modo sistemático e capilar na vida sindical: distribui cartas sindicais de acordo com os seus interesses, controla o uso das finanças dos sindicatos, as suas eleições, e intervém, por intermédio do Judiciário, depondo ou suspendendo diretorias sindicais. Os resultados políticos são importantes: o Brasil possui um número cada vez maior de sindicatos cada vez menores; uma grande porcentagem dos dirigentes sindicais são verdadeiros agentes do Estado no seio do movimento reivindicativo dos trabalhadores – os chamados pelegos -, e a distância entre as direções, encasteladas no sistema, e as bases é grande. No momento do golpe, vimos de tudo. Centrais sindicais de pelegos apoiando o golpe parlamentar, direções de centrais sindicais progressistas temerosas de sofrer ingerências do Estado caso mobilizassem politicamente suas bases contra o golpe e sindicalistas progressistas que se surpreenderam com a reação negativa das bases quando solicitadas a se mobilizar. O resultado foi desastroso para a esquerda. A cúpula das três centrais sindicais progressistas – a CUT, a CTB e a Intersindical – mobilizou-se contra o golpe parlamentar. Forneceu recursos financeiros, apoio logístico e meios de comunicação para a resistência. Porém, os sindicatos de base ficaram imóveis, não compareceram nem mobilizaram os trabalhadores. Nas manifestações contra o golpe parlamentar, tínhamos lá o movimento estudantil, alguns movimentos populares, como os movimentos por terra e por moradia, setores progressistas da classe média, mas não víamos os petroleiros, os metalúrgicos, os bancários, os trabalhadores da construção civil, enfim, não víamos lá nenhum setor ativo e forte do movimento sindical” (BOITO JR, 2018, p. 299-300).

um sindicato reconhecido pelo poder público. É impossível a existência oficial de uma entidade sindical sem a regulação estatal, como prevê a Constituição Federal e a legislação sindical brasileira desde a Era Vargas até a atualidade, embora a unicidade só se aplique de fato às bases sindicais, convivendo essas, paradoxalmente, com o pluralismo de cúpula¹². Essa explicação é necessária para que se compreenda que apenas uma entidade nacional – a CNTE –, em função da organização vertical do sindicalismo brasileiro, é autorizada a representar o coletivo dos trabalhadores em educação, servidores públicos, no país que estão filiados a inúmeros sindicatos singulares espalhados pelas unidades federativas brasileiras.

A nomenclatura CNTE é mais recente. A entidade nasceu no ano de 1960, em Recife, Estado de Pernambuco, com a denominação de Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) e, para adequar-se às transformações provocadas pelas reformas curriculares empreendidas nos anos de 1968 e 1971 – pelo regime militar que ampliou o lastro de estudantes atendidos pela escola pública e, por tabela, o contingente de docentes do ensino elementar – em 1979, uma mudança estatutária promoveu a alteração para que se tornasse Confederação dos Professores do Brasil (CPB). Somente em 1989 confirmou-se a atual denominação de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em função, principalmente, da possibilidade aberta pela Constituição Federal de 1988, de sindicalização de funcionários públicos, anteriormente proibida. Com isso, foi possível realizar a fusão entre as categorias

¹² Ao manter praticamente intocada a rançosa estrutura sindical que remonta aos anos 1930, garantiu-se ao Estado o poder de chegar ao ano de 2022 impedindo a liberdade e autonomia sindical no Brasil. Este país sequer teve a capacidade de ratificar a Convenção 87, da Organização Internacional do Trabalho, mantendo-se na contramão da maioria do movimento sindical do planeta. Tudo isso tem as finalidades, como explicita Bérout e Galvão (2019) de cercear a liberdade da prática dos militantes sindicais, manter o corporativismo estatal e favorecer a reprodução de um sindicalismo tutelado pelo Estado. Com efeito “A unicidade sindical na base coexiste com o pluralismo na cúpula, dada a existência de várias organizações verticais (federações e confederações de uma mesma categoria profissional ou ramo de atividade) e horizontais (centrais sindicais). Além disso, a definição de categorias profissionais e econômicas (que correspondem à organização sindical patronal) impede, via de regra, que os trabalhadores sejam representados por sindicatos distintos de sua categoria profissional, sendo também impossível negociar acordos e convenções coletivas com um sindicato patronal diferente que representa a empresa que os contrata. Uma restrição que inviabiliza a representação de terceirizados, modalidade de contratação que cresce a partir dos anos 1990, pelo mesmo sindicato que representa os trabalhadores da empresa para a qual prestam serviço” (BÉROUD; GALVÃO, 2019, p. 175). Marcelo Badaró de Mattos traz acréscimos à análise acerca da manutenção da estrutura do sindicalismo de Estado dentro dos moldes getulistas, mesmo após a chegada à presidência daquele que em 1978 profetizou – em entrevista ao jornalista Mino Carta - “Ah, se eu fosse o governo, eu daria plena liberdade aos sindicatos”, Luis Inácio “Lula” da Silva. Para o autor, “a estrutura sindical sobreviveu à onda de mobilizações sindicais, conhecida como ‘novo sindicalismo’, que se seguiu àquela entrevista. Embora com alterações que amenizaram o poder de intervenção do Ministério do Trabalho e a possibilidade de sindicalização do funcionalismo, o sentido maior da estrutura – unicidade, monopólio de representação, estrutura vertical, reconhecimento pelo Estado, etc. – permaneceu de pé na Constituição de 1988. O imposto sindical não apenas continuou a existir, como foi complementado por outras possibilidades de “contribuições” compulsórias. E a estrutura continuou “perfeita” para os dirigentes que queriam “fazer carreira” [...]. “A força da estrutura foi tamanha que, quando Lula finalmente ‘foi governo’, longe de dar plena liberdade aos sindicatos’, manteve-se e aperfeiçoou-se a estrutura, inclusive abarcando as centrais sindicais (com prerrogativas de arrecadar seu quinhão do imposto sindical) em seu bojo” (MATTOS, 2017, p. 12-13).

profissionais dos professores, dos orientadores, dos supervisores educacionais e de funcionários públicos das escolas que passaram a compor a CNTE, exponencialmente ampliada no que diz respeito ao quantitativo de sindicatos filiados e ao imenso contingente de membros desses sindicatos.

Essa história de alterações na nomenclatura, e que levou à composição atual da CNTE, é carregada de detalhes, tensões e conflitos que têm muito a dizer sobre a política educacional que levou a ações de reforma no currículo da educação básica e da formação de professores, bem como sobre a resistência dos docentes movidos pela necessidade de enfrentar um processo de rebaixamento da categoria profissional, do sucateamento das escolas, da “privatização do pensamento pedagógico” (FRIGOTTO, 2002, p. 62) e do esvaziamento do currículo voltado para formação das massas trabalhadoras. Nesse sentido, compreende-se ser a própria constituição contemporânea da categoria profissional dos professores no Brasil resultado da hegemonia dos grupos dominantes sobre a escola, a universidade e seus currículos. As reformas curriculares impostas na educação elementar e no ensino superior – especialmente na formação de professores – pelo regime militar no final do governo de Arthur da Costa e Silva e nos primeiros anos do governo de Emílio Garrastazu Médici, foram decisivas para a massificação e proletarização¹³ desta categoria profissional. No entanto, ainda que contraditoriamente aos desejos das forças de segurança da ditadura, a resistência e a edificação das bases para redemocratizar o país se deu com forte colaboração da categoria profissional dos professores ao lado de categorias operárias que construíram o **novo sindicalismo**, vitimadas pelo forte arrocho salarial e aumento da inflação, responsáveis pelo rebaixamento do nível de vida do conjunto das classes trabalhadoras assalariadas naquele período; aspectos aliados ao descontentamento com a opressão e ausência de direitos e liberdades que incomodava os educadores tanto no movimento associativo controlado por pelegos, quanto no ambiente escolar e na sociedade.

O fenômeno da proletarização dos trabalhadores da educação foi decorrente da implementação da Lei 5.540, de 28 de dezembro de 1968, que fixou “normas de organização

¹³ Compreende-se por proletarização o processo que aproxima as condições materiais de vida de categorias profissionais não operárias com o operariado. Como explicam Ferreira Jr. e Bittar (2006, p. 71) “Um dos aspectos mais relevantes do processo de proletarização vivido pelo magistério é que ele desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, ocorrendo, de forma acentuada, a paulatina perda do seu *status* social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade social do professorado do ensino básico, ou seja, a de um profissional da educação submetido às mesmas contradições socioeconômicas que determinavam a existência material dos trabalhadores. Estavam plasmadas, assim, as condições que associaram o seu destino político à luta sindical”. Registre-se que, com esse processo, os docentes se viram identificados com os trabalhadores manuais e passaram a ter reivindicações imediatas e históricas semelhantes: fato que aproximou as categorias e as levou a buscar uma organização coletiva na forma de uma central sindical que unificasse suas lutas.

do ensino superior e sua articulação com a escola média”¹⁴ (BRASIL, 1968). Foi através da reforma estatuída pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as “diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus”¹⁵ (BRASIL, 1971), que o número de matrículas dos estudantes que cursaram o 1º grau de oito anos e o 2º grau de três anos foi ampliado de maneira abrupta. Com o objetivo de atender à demanda, o conjunto dos entes federados empreendeu ações de contratação de docentes, admitindo-se muitos leigos – prática possibilitada pela legislação – para atender à demanda do imenso quantitativo de alunos que ingressava nas redes públicas e sob a batuta da reforma universitária que aligeirou e permitiu rearranjos na formação de professores, como a licenciatura curta e os estudos adicionais ao magistério. Foi nesse contexto que a categoria profissional docente se diferiu das épocas anteriores, cresceu exponencialmente, proletarizou-se, intensificou o processo de organização no âmbito do movimento sindical e, ainda, aliou-se às outras categorias proletárias, sobretudo o operariado, no intuito lutar por objetivos econômico-corporativos, democracia e pela política educacional. Na análise de Amarílio Ferreira Jr.,

Fruto das reformas educacionais produzidas em 1968 e 1971, o professorado das escolas públicas estaduais chegou ao final dos anos 1970 submetido à política de arrocho salarial imposta pelo momento econômico implantado pelo governo do general-presidente Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967). Composta, aproximadamente por 1 milhão de membros, a categoria social dos professores públicos de 1º e 2º graus passou então a protagonizar grandes mobilizações de massa em defesa de melhores condições de vida e de trabalho após a primeira das greves operárias do ABC paulista, em 1978. (FERREIRA JR., 2011, p. 47-48)

Em uma produção de data anterior, publicada junto com Marisa Bittar, Ferreira Júnior analisa que a ampliação da categoria profissional insuflada pelo determinismo do desenvolvimentismo economicista, de cunho nacionalista, aplicados pelos governos ditatoriais no Brasil trouxe consigo uma trágica combinação de aligeiramento da formação seguida de

¹⁴ Roberto Leher revela que tal reforma universitária “instituiu mudanças nas instituições públicas que as aproximaram em determinados aspectos das universidades estadunidenses, não apenas na organização departamental e no uso de sistema de créditos, mas na difusão de um certo *ethos* acadêmico mais pragmático. Para tanto, estabeleceu que a pesquisa fosse parte de sua função social, mas uma pesquisa cuja pauta geral seria definida pelo governo, que, para este fim, estabeleceu a política de editais forjada na Secretaria de Planejamento, o novo locus dos principais órgãos de ciência e tecnologia, impondo, por conseguinte, uma política profundamente heteronômica (Lei nº 5540/1968). Ao mesmo tempo, operacionalizou por meio de incentivos tributários uma vigorosa expansão da educação superior privada” (LEHER, 2010, p. 30). Destaca-se, também, nessa legislação a abertura para aligeiramento da formação docente a fim de possibilitar a rápida inserção deles no âmbito das escolas em intensa ampliação desprovida de qualidade para dar conta a escolarização das massas cujas matrículas se ampliaram muito em decorrência da reforma realizada a partir do ano de 1971.

¹⁵ É possível explicar tal reforma, comenta Leher, pela sua marca principal de “obtusos tecnicismo educacional cujo fundamento pode ser encontrado na dita teoria do capital humano (Lei nº 5692/1971). Ampliando as vagas e deixando as escolas à deriva diante da inexpressiva destinação de recursos orçamentários para gerir o ensino elementar foi que se seu procedeu a reforma perpetrada pelo “governo empresarial militar” contra a educação das massas. Aumentou “a oferta escolar, expandindo o ensino fundamental, mas o fez a partir da lógica de que os filhos dos trabalhadores deveriam receber uma educação mais rudimentar” (LEHER, 2010, p. 30).

arrocho salarial. Esses dois elementos foram decisivos para distinguir a formação da atual categoria dos trabalhadores da educação com relação à sua composição anterior da implementação da política educacional perpetrada pelos governos do golpe militar.

A novidade ficou a cargo do imenso quantitativo de docentes serem provenientes de “várias frações de classes sociais que contribuíram para a sua nova configuração, diferentemente do que ocorria até a década de 1950, quando a sua composição era outra” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 62). De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2006), duas **vertentes** da estrutura de classes compuseram a **nova categoria de professores na década de 1970**: 1) certas **camadas da burguesia ou da classe média alta** que foram obrigadas a proletarizar-se devido às transformações na economia e 2) determinadas **frações das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores urbanos** que se beneficiavam da massificação da educação universitária “e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide, ou seja, tiveram uma ascensão no seu *status* social” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 62). Em síntese, esses fatores contribuíram tanto no avanço numérico quanto no engajamento dos professores proletarizados nas lutas sindicais, favorecendo a revitalização e progresso do **novo sindicalismo**.

No contexto das lutas sindicais, a categoria profissional dos professores destacou-se como uma das principais em termos de enfrentamento do Estado e engajamento no plano das lutas em torno da causa proletária do final dos anos 1970 em diante, chegando a assumir e liderar grandes greves e confrontos abertos com o Estado a fim de ter suas próprias reivindicações, bem como algumas pautas de outras frações das classes populares, atendidas e incorporadas à agenda política de vários governos e empresários que exploravam os trabalhadores em seu conjunto.

A partir da análise das disputas travadas pelos trabalhadores da educação pública em torno do projeto de formação da classe trabalhadora, isto é, pelo currículo, tornou possível a obtenção do balanço sobre as múltiplas relações, determinações e as tendências de desenvolvimento dos conflitos sob a licença do movimento sindical. Destaca-se a disputa pela gestão democrática e popular das escolas públicas em confronto explícito com o projeto do empresariado de reformar a educação em perspectiva mercantilista; a reivindicação para que se ampliem os gastos governamentais com a escola pública através do atrelamento do percentual de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) como forma de garantir a manutenção das escolas e a qualidade necessária à oferta do ensino público; a luta pela criação do Sistema Nacional de

Educação (SNE)¹⁶ e de um Plano Nacional de Educação (PNE) com destinação apropriada de recursos e delineamento de ações táticas para se chegar aos fins almejados pelo SNE; e, o embate de um currículo de acordo com os interesses de desenvolvimento de todo o conjunto da classe trabalhadora, um currículo capaz de fornecer instrumentos necessários para que cada indivíduo das novas gerações, que passará pelas escolas públicas, tenha a possibilidade de ser dirigente da sociedade em um projeto de poder coletivo e voltado para a socialização das riquezas materiais e imateriais da humanidade. Ao proceder com a análise do acervo histórico disponível, das teses teóricas, dos documentos e de entrevistas que continham os dados acerca desse conteúdo, foi possível notar forte engajamento da CNTE em todo o período histórico delimitado para este estudo (1990-2022) com relação à defesa da escola pública. As contradições dizem respeito especificamente: a) à relação entre a CNTE e suas bases sociais dos debates, formação e organização política em torno do combate à proposta de currículo hegemônica e a unidade em torno de uma concepção alternativa ao ideário dominante; b) aos rumos tomados pela CNTE em consonância ou não com a tendência político-sindical majoritária da CUT, a qual é filiada, no que diz respeito à política sindical e educacional; e c) a análise conjuntural do próprio sindicalismo tomando da história encaminhamentos presentes na prática social latentes dos educadores e educadoras organizados podem tomadas como referência para fortalecer a organização sindical e política das classes trabalhadoras e, também, propiciar conquistas efetivas com base na defesa da escola pública popular, democrática e de qualidade.

Ao tomar a problemática que diz respeito à formação política e as decisões acerca de uma proposta alternativa de currículo a fim de combater o ideário hegemônico, algumas considerações iniciais são necessárias sobre esta que pode ser uma das necessidades mais

¹⁶ A perspectiva de instauração do Sistema Nacional de Educação caracterizou-se como o principal pleito do **novo sindicalismo** e das associações organizadas por educadores para combater o prisma liberalizante e defender a educação pública como um direito social das massas populares e de todo o conjunto da classe trabalhadora brasileira. O teórico de referência sobre o SNE é Dermeval Saviani que há mais de 40 anos, desde seu trabalho de doutoramento, tem insistentemente defendido a tese de que a falta de organização de um **Sistema Nacional de Educação** (SNE) como fator que obstaculiza qualquer possibilidade de se planejar uma ensino de qualidade no país. Denuncia também Saviani e os movimentos sociais populares em defesa da escola pública que interditar a criação do SNE é um pleito dos ideólogos conservadores da burguesia a fim assegurar a mercadorização da educação e estimular a competitividade e o segregacionismo, além de desestruturar as perspectivas de escolarização das massas, contribuindo diretamente para a perpetuação de índices vexatórios de analfabetismo, evasão, reprovação e exclusão dos filhos das classes trabalhadoras da escola antes que concluam o processo de escolarização elementar. Deixar de organizar a educação em sistema e subverter o planejamento nacional deste bem público implica em reduzir a escolarização dos indivíduos de uma possibilidade de organização e inclusão efetiva em proveito da perpetuação da estrutura, que não custa enfatizar, trata-se de uma estrutura capitalista e, portanto, carregada de contradições e limites conforme sua tônica darwinista social. Declina-se da possibilidade de ter um sistema orientado pela intencionalidade para reduzi-lo à estrutura, ou seja, ao “**resultado coletivo intencional de práxis intencionais individuais**” (SAVIANI 2014, p 81, grifos meus).

difíceis de se equacionar na atualidade do movimento sindical dos trabalhadores da escola pública. Trata-se no campo da pesquisa sobre currículo e formação de professores de um ponto de grande polêmica e que será contemplada em capítulo específico desta tese que, ao retomar esse debate irá demonstrar como está sendo produzido o **efeito torre de babel** nos movimentos organizativos da classe trabalhadora em tempos recentes a partir da inserção ativa dos preceitos da **agenda pós-moderna**, conceito formulado por Ellen Wood (1999). Contudo, se não enfrentada, a questão curricular continuará fortalecida para as elites dominantes, que saberão utilizar os limites dos conflitos e a falta de unidade entre os trabalhadores da educação contra a escola pública.

Depreende-se que o processo de disputa pelo currículo, antes de atingir um patamar de tese majoritária para combater os reformadores empresariais e a política do Estado, passa por um processo de escolha em torno de concepções críticas entre os próprios educadores para que se possa ter em voga uma proposta alternativa a ser defendida como política de Estado. Influenciados por tendências políticas e pedagógicas diversas, os educadores expõem suas opiniões durante os congressos na forma de teses apresentadas, que são votadas e incorporadas como síntese nos cadernos congressuais e apontam para a direção dos agentes de lutas a serem construídas pelo movimento. Essas teses não se adstringem exclusivamente ao conteúdo pedagógico. Seu conteúdo compõe o conjunto das lutas sindicais dos trabalhadores da educação, junto com reivindicações vinculadas a salários, direitos e outras necessidades de cunho econômico-corporativo.

Acontece que tais teses podem ser corrosivas quanto ao encaminhamento da própria questão curricular, causando indefinição, entraves e fragilidades para combater as ideias dos reformadores empresariais, posto que o influxo do ideário neoliberal pode fazer com que muitas dessas teses coincidam com o que está sendo posto em prática pelos reformadores empresariais, demonstrando assim que o caráter difuso, não unitário e suas referências, ainda que mistificadas, estejam cravadas pelo ideário burguês; eis um fator problemático e com fortes implicações para a luta de classes. Olhando por esse prisma, cumpre identificar quais determinações históricas pesaram nas decisões dos indivíduos organizados em coletivo e que acabaram por orientar os confrontos contra o currículo proposto ou imposto pelos governos desde 1990 aos dias atuais. A reflexão filosófica realizada por Karl Marx na obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* – escrita entre dezembro de 1851 e fevereiro de 1852 – no trecho que trata sobre a ação dos indivíduos que fazem a história e sua relação com as determinações herdadas, as que lhes precedem, constitui-se em uma orientação segura para refletir sobre os fatores que inspiraram os educadores na disputa pelo currículo. Segundo o idealizador Marx,

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhe foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária, eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional a essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial (MARX, 2011a, p. 25-26)

Em outras palavras, tal reflexão clássica expressa a necessidade de tomada de consciência das condições estruturais e das modificações conjunturais, que estão carregadas de tradições edificadas pelas gerações anteriores e que se mostraram decisivas na atividade dos indivíduos das atuais gerações. Tal compreensão leva ao ponto de partida atual sobre a atuação dos educadores que integram a CNTE no transcurso da disputa pelo currículo escolar, a partir do processo de neoliberalização que tomou conta das políticas públicas brasileiras nos anos 1990. É inegável que essa participação condensa o “figurino”, a “roupagem” e a “linguagem tomada de empréstimo” da produção histórica contra-hegemônica do século XX, especialmente da segunda metade. E quais são essas determinações que levaram os educadores a fazer história? Trata-se, em síntese, de uma estrutura determinada por uma expansão sem precedentes do sistema capitalista. Circunscreve-se nesse percurso a derrota das experiências históricas do socialismo realmente possível. Junto com a crise do socialismo criou-se uma intelectualidade que produzira ideias nas ciências, artes e filosofia, concebida a partir da experiência de países altamente industrializados, com economia desenvolvida onde se experimentou a **idade áurea do capitalismo**. Como explica Ellen Wood (1999, p. 15), conforme a “visão de mundo enraizada na ‘idade áurea’ do capitalismo”, os “aspectos dominantes do sistema capitalista” são “o ‘consumismo’, a multiplicidade de padrões de consumo e a proliferação de ‘estilos de vida’”. Acreditava-se, no âmbito da intelectualidade ocidental, conforme Wood, que havia chegado o tempo de prosperidade material e fim da conflitividade entre classes a partir de um modelo de capitalismo keynesiano, o qual atribuía ao Estado o papel de expansão das relações capitalistas respeitando a proteção de direitos sociais e democráticos das classes. Com efeito, o papel de sujeito revolucionário foi retirado do operariado pelos intelectuais, pois estes consideravam que o fortalecimento dos sindicatos, o refluxo das lutas, os baixíssimos índices de desemprego e o aumento do poder de consumo dos trabalhadores tinham colocado a luta de classes para segundo plano ou configuravam o fim da hipótese marxiana da luta de classes como motor da história. Para essa intelectualidade, novos sujeitos revolucionários emergiram no processo histórico e ocuparam o papel de protagonistas em detrimento do operariado. Atribui-se, pois, aos intelectuais e estudantes o protagonismo pelas “revoluções” da época (WOOD, 1999). Mesmo

com a crise e destruição do modelo de capitalismo democrático na Europa e, ainda que tal expectativa de bem-estar social não tenha se confirmado nos países periféricos, as ideias se disseminariam constituindo-se como um universo ideológico favorável à manutenção do capitalismo e capaz de mascarar as suas profundas desigualdades. Ellen Wood (1999) define que tal ideário, embora apresente sistemas teóricos diferentes, aglutina-se em torno de uma agenda, que ela denomina de **agenda pós-moderna**.

Os integrantes do **novo sindicalismo** pareceram imunes à história das ideias que, de alguma maneira, representam ou se autoproclamam como sendo contra-hegemônicas. Parte da agenda pós-moderna se afirma opositora do neoliberalismo, embora tal discurso não passe de uma mistificação, posto que o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e o neopragmatismo, entre outras vertentes da agenda pós-moderna, representam o conjunto de concepções que constituem o ideário filosófico e ideológico da sociedade capitalista neoliberal e cumprem a agenda necessária para sustentar a formação humana na perspectiva do capital-imperialismo, o que, do ponto de vista das massas trabalhadoras, significa o mínimo de conhecimento e o máximo de esvaziamento. Para Maria Célia Marcondes de Moraes,

os discursos “pós” e neopragmático – sobretudo na América Latina –, têm efetivado uma **inédita despolitização e cooptação da educação** apoiadas na crítica do fracasso de uma superada educação “humanista”, de aporte “moderno” e “iluminista”. Estas questões expressam a **luta travada pela nova direita**, que tranqüilamente incinera crenças e convicções no altar das mudanças planetárias na economia, na política, na tecnologia, na cultura, etc. No cotidiano, trata-se de postular o nexo direito entre educação e a recelebração das virtudes do mercado e, paralelamente, **desmoralizar a pertinência e a legitimidade da educação como uma questão pública e, até mesmo, pôr em dúvida a serventia da educação escolar**, símbolo de metanarrativas iluministas, dos “discursos universalidades que subjagam e dominam” incapaz de dar conta dos “sujeitos mínimos” da pós-modernidade. (MORAES, 1996, p. 56-57, grifos meus)

A influência da ideologia burguesa infiltrada no movimento dos trabalhadores através da agenda pós-moderna no ideário pedagógico e curricular pode ser um dos principais entraves para a hipótese da **escola de guerra ampliada**, isto é, para que o movimento sindical dos trabalhadores da educação e o novo sindicalismo superem a consciência sindical espontaneística. Por isso o problema das tendências curriculares defendidas pelo movimento sindical precisa ser conhecido e confrontado tendo como horizonte a mediação da educação escolar e a unidade da luta da classe trabalhadora para superar o capitalismo.

A influência das ideias políticas, filosóficas e pedagógicas possui um peso imenso sobre a prática dos trabalhadores da educação na disputa do currículo. Atualmente, no interior da CNTE, existem aproximadamente doze tendências político-sindicais que atendem aos diferentes matizes político-ideológicos, e algumas são oriundas de centrais sindicais diferentes

da qual a CNTE é filiada atualmente, a CUT. Identificou-se a presença de tendências vinculadas à CSP-Conlutas, à Intersindical e à Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB). Há, portanto, no interior da CNTE uma variedade de posições pedagógicas convergentes e conflitantes, prevalecendo o pluralismo e o caráter difuso.

A segunda problemática a ser enfrentada é inerente aos últimos trinta anos de conflitos de classes no âmbito da política brasileira. Tem-se observado alterações que podem elucidar o caráter da luta dos trabalhadores da educação e do movimento sindical em seu conjunto. As políticas executadas pelos governos de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso representaram, durante a primeira década de implementação do neoliberalismo no país, uma devastação nos direitos e na democracia e exigiram do **novo sindicalismo** brasileiro respostas diferentes daquelas que foram dadas à política econômica dos governos militares e aos tempos de carestia e superinflação do governo Sarney, momento em que se identifica uma atividade excepcional do movimento grevista e da combatividade do movimento sindical, operário, camponês e popular (BOITO JR, 2018). No entanto, a análise desse movimento, a partir dos anos 1990, indica drástica modificação no transcurso do poder das lutas, do poder de organização e da capacidade de representação que o movimento sindical assumira na década anterior, tendo se alastrado para além do seu campo propriamente econômico-corporativo para representar importantes reivindicações políticas populares, como o não pagamento da dívida externa, a efetivação da reforma agrária, a constituição da Assembleia Constituinte, as Diretas Já, entre outras.

A implementação do neoliberalismo representou desafios que aparentemente não estavam sendo cogitados pelas tendências do **novo sindicalismo**. A desconfiança acerca da aparência de que a mudança de postura em favor da reforma do capitalismo já estava em curso, mesmo antes da implantação do neoliberalismo no Brasil, está no fato de que identificou-se no transcorrer dos estudos teóricos para elaboração desta tese a indicação de fatos detectados por Armando Boito Jr. (1999) e por José de Lima Soares (2005) de que, mesmo no final da década de 1980, já estava em curso uma alteração de posicionamento que pedia a encaminhar as bases do Partido dos Trabalhadores (PT) e da CUT para a defesa da social-democracia ou do social-liberalismo. A tendência político-sindical de grande força junto às bases sociais do PT e da CUT – a Articulação – acompanhada por outras correntes minoritárias, procedeu com esse giro tático descambando para centro-esquerda e abandonando a defesa de uma luta mais dura contra-hegemônica, anti-imperialista ou mesmo socialista, como era inerente a algumas dessas correntes que abandonaram tal projeto de transformação social.

O fato é que, mesmo sendo uma estratégia previamente organizada, ou não, os primeiros doze anos de implementação do neoliberalismo no Brasil foi um tempo de significativa perda de poder e diminuição da força organizativa dos trabalhadores construída a partir de 1978, em face não apenas das novas táticas de um sindicalismo que abandonou sua posição ofensiva e radical para tornar-se mais moderado e conciliador. Os governos neoliberais trataram os movimentos sindicais e populares da classe trabalhadora, em seu conjunto, com dura repressão e criminalização, recorrendo a expedientes que se voltaram para esvaziar o poder de resistência e induzir a adequação e submissão das classes subalternas ao projeto de modernização capitalista, adaptado de forma heterônoma às determinações externas do capital financeiro internacional, especialmente das regras de austeridade fiscal e cortes de direitos impostos pelo Fundo Monetário Internacional para perpetrar a **contrarreforma de Estado**¹⁷. Isso explica por que as burguesias internacional e nacional passaram por um processo de reunificação não evidente no período anterior, isto é, durante o regime militar.

Trata-se de uma reunificação, como explica Armando Boito Jr., seguidora dos moldes imperialistas que vinham sendo aplicados desde o final da Segunda Guerra mundial “com o plano Marshall e o Mercado Comum Europeu e se completa com a desagregação da União Soviética” (BOITO JR., 1999, p. 206). As implicações da **reunificação** dentro dos moldes imperializados contemporâneos no Brasil evidenciam que, após o desaparecimento da polarização partidária que cindia os interesses capitalistas nas disputas travadas pelos dois partidos burgueses legitimados durante o regime militar, o processo de unificação burguesa avançou no país e isso se explica pelo fato de que “as frações burguesas assumiram, ainda que

¹⁷ Será recorrente ao longo de todo texto a utilização da categoria **contrarreforma**, posto que o teor do que se tem proposto em todo o processo de desertificação econômica e social neoliberal representa a antítese do que pode ser chamado de reforma. A contrarreforma engendra a definição mais precisa para dar significado ao movimento real de aguda subalternização do trabalho ao capital. Baseando-se em Rosa de Luxemburgo, Elaine Behring explica que “reforma” é um “patrimônio da esquerda” considerando tratar-se de um “termo que ganha sentido no debate do movimento operário socialista, melhor dizendo, de suas estratégias revolucionárias, sempre tendo em perspectiva a equidade”. Ainda que a crítica necessária tenha de existir em torno dos limites da concepção de “reforma”, ela não se compara ao que está posto pelo retrocesso social, econômico e político acossado pelo capital imperialista hodierno. Portanto, com Behring, este trabalho posiciona-se pela utilização da categoria analítica **contrarreforma** como única capaz de definir a **adequação do aparelho de Estado, orquestrada para provocar intencionalmente o “abandono das possibilidades de ruptura com a heteronomia e de uma redemocratização política e econômica inclusiva dos trabalhadores e da maioria da população brasileira” em progresso desde os anos 1990 no Brasil**. Ainda que tenha ocorrido um rearranjo ou revisão dos pilares da contrarreforma no período de 2003 a 2016, no desenvolvimento da economia e na distribuição de renda, conduzidos por governos neodesenvolvimentistas, não significou o rompimento com pilares fundamentais do neoliberalismo. A contrarreforma não fora revertida. Tratar como reforma as práticas destrutivas e regressivas conduzidas pelo bloco no poder hegemônico nos períodos de 1990 a 2002, que é o mesmo bloco golpista que, para recompor a sua hegemonia teve de depor a presidenta Dilma Rousseff em 2016, a fim de retornar à contrarreforma com a ofensiva restauradora dos governos Temer e Bolsonaro, significa realizar “uma espúria e ideológica ressemantificação” do reformismo socialista (BEHRING, 2008, p. 22-23).

sem dissolver suas contradições, a plataforma neoliberal”. Com efeito, a década de 1990 implicou o ingresso do Brasil na “fase de conflitos de baixa densidade no seio da burguesia brasileira” (BOITO JR, 1999, p. 207). Esses conflitos só apresentaram alta densidade a partir do final do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, quando a grande burguesia interna passou a ser desprestigiada pela política econômica implementada e aproximou-se do movimento sindical que, naquele momento, organizava-se contra as consequências da agenda regressiva no campo de direitos e das medidas econômicas e políticas que fizeram explodir no país altas taxas de desemprego. A Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), numa atitude inédita, apoiou em 1996, a greve geral dos trabalhadores da indústria preparada pela CUT em parceria com a Força Sindical (FS). Estaria neste gesto de aproximação entre forças sociais tão distintas os primeiros indicativos de construção daquilo que se tornou nos anos 2000 uma frente ampla, instável e policlassista indicada por Armando Boito Jr. como **frente nacional neodesenvolvimentista** (BOITO JR, 2018).

Os rumos seguidos pelo **novo sindicalismo** desde então serviram, de certo modo, ao propósito burguês que visa desorganizar e conformar o movimento dos trabalhadores, aprisionando-o de forma submissa, aos ditames do capital-imperialismo, em que pese a continuidade de lutas, resistências e conquistas por parte dos trabalhadores organizados em suas bases sindicais, nas estruturas verticais e nas centrais. Evidenciou-se uma tentativa das forças dominantes para que a história de lutas e agitação caísse no esquecimento e para impedir o desenvolvimento do ciclo que se instaurou no país a partir de maio 1978, que teve a greve da Scania como estopim¹⁸. Desse modo, se instaurou o refluxo do que estava em questão durante toda a fase heroica do **novo sindicalismo**: a “clara revolta com a forma instituída de redistribuição da riqueza socialmente produzida” e a “estrutura sindical controlada pelo Estado”, além de todos os elementos “da legislação sobre as relações de trabalho que foram

¹⁸ Trata-se da primeira paralisação de destaque que engendrou as particularidades que caracterizavam os novos caminhos do movimento sindical brasileiro; afinal, quando os operários cruzaram os braços, o fizeram para contestar não somente aspectos imediatos não menos importantes, como o arrocho salarial, mas se tratou de uma demonstração de força da capacidade organizativa dos trabalhadores. Entretanto, há certo consenso na literatura em torno do fato de que a divulgação pela imprensa brasileira do relatório do Banco Mundial, em 1976, sobre a extorsão do governo ditatorial brasileiro – que tinha o Ministério da Economia comandado por Delfim Netto, que não estava permitindo a incorporação das altas inflacionárias nos salários dos trabalhadores – foi o fator fundamental para que os trabalhadores se organizassem na luta contra os patrões e o governo. Delfim e o regime militar extorquiram a classe trabalhadora brasileira utilizando-se do artifício da aplicação de “nebulosas fórmulas matemáticas”, o que provocou “significativas perdas salariais aos trabalhadores em 1973. Essa extorsão chegou ao índice de 34,1% que, conforme a política salarial em vigor, deveria ser repassado aos salários, sob forma de reajuste”, explica Silvio Costa (1995, p. 31). O ano de 1978 carrega o acúmulo de toda a pressão histórica exercida sobre aqueles que foram “os verdadeiros responsáveis pela produção do milagre” econômico da ditadura militar brasileira. Daquele momento em diante a classe trabalhadora brasileira organizada no movimento sindical decidiu não mais submeter-se “à violenta exploração do pós-64, nem continuar arcando com todo o ônus da crise econômica” (COSTA, 1995, p. 31).

utilizados durante vários anos para controlar e desorganizar os trabalhadores” (SILVA, 2017, p. 160-161). O que estava em jogo era o debacle de um projeto que agitou o país e que, conforme sintetiza Jair Batista da Silva, foi concebido em um período de crise de hegemonia das classes dominantes e mudou a correlação de forças políticas, a partir da demonstração da capacidade dos trabalhadores, resultado fundamental para a redemocratização do país. Segundo o autor, o **período tido como heroico do novo sindicalismo** foi marcado pela

[...] intensa atividade grevista dos anos 1980, dinâmica, em plena contradição com a tendência verificada no movimento sindical dos países de capitalismo avançado, como o desdobramento, ao mesmo tempo, da capacidade de organização política dos trabalhadores – aprofundado em 1978/1979 –, e das contradições das classes dirigentes que, impossibilitadas de reproduzir sua hegemonia política, observam o movimento popular e social (movimento sindical, Comunidades Eclesiais de Base (CEB’s), movimento contra a carestia, movimentos de bairros, movimentos pela moradia, movimento negro, movimento de mulheres) abrir uma brecha e mudar a correlação de forças políticas, ampliando o caminho, dessa forma para o processo de democratização que se consubstanciou na campanha pelas Diretas-Já. Neste sentido, os anos oitenta apresentaram um cenário político com dupla configuração, que mostrava um processo de consolidação, tenso e contraditório, da classe trabalhadora e a tentativa de rearticulação política das classes dirigentes em face do esgotamento da alternativa política representada pelos militares e a insuficiência do modelo desenvolvimentista do ponto de vista econômico e político. (SILVA, 2017, p. 162)

Os novos percursos trilhados no âmbito do sindicalismo, a partir da segunda metade dos anos 1990, denotam que a posição conflitiva do final da década de 1970 e 1980 foi abandonada e substituída por um modelo de “*sindicalismo negocial de Estado*”. A nova tendência mescla “traços da velha e persistente herança sindical peleguista [...] com um burocratismo institucionalizado e verticalizado [...]” que se pauta “no ideário e pela pragmática da negociação e da defesa da cidadania” (ANTUNES, 2020, p. 217, grifos do autor).

Em que pese a conservação e conquistas pontuais de direitos, o balanço dos últimos trinta anos depõe contra a opção do **novo sindicalismo** em aderir à conciliação com o patronato e os governos. Nem mesmo nos governos petistas – partido nascido como instrumento forjado pelo movimento operário, a classe média baixa e o campesinato, mas revertido para servir à fração da grade burguesia interna no período de 2003 a 2016 – o **novo sindicalismo** soube tirar proveito para fazer aprovar medidas voltadas para sua autonomização. Nem mesmo pode contribuir para reverter o curso regressivo e destrutivo do projeto capital-imperialista internacional, mantendo-se o país na condição heterônoma, mesmo que algumas características sejam essencialmente diferentes dos outros governos, (BOITO JR., 2018) destacando-se as políticas de desenvolvimento econômico e social, a redução do desemprego até 2014, aumento real do salário mínimo, bem como as políticas de transferência de renda e ampliação de redes de assistências sociais, de saúde, de educação básica e superior de larga escala. Mesmo assim, não foi possível superar o problema da dívida pública que prioriza a destinação de grande parte

do orçamento do Estado para privilegiar banqueiros, *holdings* e fundos privados em detrimento de investimentos em infraestrutura e políticas sociais. Tampouco foi possível atender às demandas do movimento social e popular, como o avanço da reforma agrária que entrava em contradição com os interesses de parte da grande burguesia interna, o agronegócio, oponente ideológica e política dos camponeses pobres, acampados que lutam por terra, entre inúmeras outras contradições que o respeito à ordem neoliberal impede que sejam superadas.

Embora servindo a uma fração significativa, porém não hegemônica da burguesia no Brasil (agronegócio, recursos naturais e indústria de baixa densidade tecnológica, as frações não hegemônicas e desprotegidas pelas políticas dos governos petistas, ou seja, o capital financeiro internacional, o capital nacional integrado e a alta classe média do setor público e privado, todos esses sentiram-se profundamente incomodados; em primeiro lugar, com a posição da grande burguesia interna; em segundo lugar, com a política social dos governos neodesenvolvimentistas, posto que medidas populares e o avanço da democracia para além dos limites censitário-autocráticos contrariavam as tendências de desenvolvimento externo do capital-imperialista, incomodavam o conservadorismo e aumentavam a concorrência junto à classe média alta, que se viu ameaçada pela ascensão de classes populares que poderiam vir a ocupar seus cargos, ameaçar seus privilégios e tomar como alvo suas práticas clientelistas.

Renunciando à paciência para montar uma estratégia pela via eleitoral, as frações de classes desprestigiadas souberam aproveitar os conflitos no interior da frente neodesenvolvimentista, a fim de obter o consenso necessário para orquestrar o golpe de 2016 na mídia, no parlamento e no judiciário. Como consequência, a primeira mulher eleita e reeleita Presidenta da República no país foi impedida de concluir seu segundo mandato, que deveria ter sido finalizado em 2018, sofrendo o *impeachment* em agosto de 2016 pelo Senado Federal, mas tendo sido afastada desde abril pela Câmara dos Deputados com direito a comemorações apologéticas da tortura por parte de Jair Bolsonaro, à época Deputado Federal, que homenageou o torturador Brillhante Ustra, em um gesto – que passou incólume aos olhos do poder judiciário brasileiro – de aceno ao fascismo e apelo à barbárie.

A trama golpista levou ao poder Michel Temer, vice-presidente que costurou uma composição com agentes políticos derrotados sucessivamente em quatro eleições presidenciais e signatários dos interesses da burguesia financeira internacional. Dessa forma, foi possível retomar o curso legítimo de máxima heteronomia e reaver a agenda da **contrarreforma** cujo curso foi alterado nos governos petistas. Com efeito, procedeu-se com extrema celeridade no governo de Michel Temer: 1) a ampliação da austeridade fiscal com o congelamento das despesas primárias por vinte exercícios financeiros, e apenas permitindo a correção do total da

despesa em conformidade com Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)¹⁹; 2) uma ampla reforma trabalhista que destruiu e aprofundou a perda de direitos; 3) assegurou a terceirização irrestrita; 4) perpetrou a reforma da previdência social; 5) instituiu a reforma do Ensino Médio consagrando a **pedagogia da hegemonia** (NEVES, 2005) que tem por corolário o **apartheid educacional e social** (FRIGOTTO, 2018), entre diversas outras medidas draconianas.

Passados pouco mais de dois anos do governo de Michel Temer, e sendo propiciadas totais condições pela propaganda midiática que colocou todos os holofotes sobre a chamada operação lava-jato²⁰, o candidato de extrema direita foi eleito no ano de 2018. A tática funcionou somando-se a outras, como a de espalhar notícias mentirosas (*fake news*), a fim de garantir a tomada de assalto do Palácio do Planalto pelo atual governo de forte composição militar, religiosa e voltado para atender aos ditames do capital financeiro. Lula obteve condenação forjada, sem provas e ficou 580 dias preso na carceragem da Polícia Federal, em Curitiba, Estado do Paraná, por meio de um processo que acabou suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF), devido às práticas suspeitas e criminosas do Juiz Federal Sérgio Moro – atualmente pré-candidato à Presidência da República para o ano de 2022, autoproclamando-se como um nome da “terceira via” da política nacional – na condução do referido processo.

Foi dessa forma espúria que se viabilizou o atual governo de extrema-direita, do qual Sergio Moro foi integrante por algum tempo, tendo sido possivelmente apresentado Ministro da Justiça e Segurança Pública, até se desentender com o seu chefe, o Presidente, e acusá-lo de corrupção, por tentar interferir em provável benefício de aliados políticos e familiares que

¹⁹ Desse modo, o limite fiscal para gastos por parte dos governos federais, estaduais e municipais tornou-se vigorosamente restrito para efeito de contratação e remuneração de pessoal, o que impediu novos concursos públicos, permitiu ampliação da terceirização e, sobretudo, a tesoura fiscal voltou-se para redução dos serviços assistenciais, da saúde e da educação públicas. Toda essa manobra teve como fito a garantia de que os juros da dívida pública seriam priorizados para aumentar os lucros dos rentistas e especuladores.

²⁰ Um conjunto de inquéritos foram conduzidos pela Justiça Federal em parceria ou mesmo liderando investigações realizadas pelo Ministério Público Federal e pela Polícia Federal, atitude considerada ilegal pelas leis brasileiras. Tal esquema contou ainda com a colaboração estrangeira de agências europeias e, principalmente, norteamericanas. Os resultados dessa articulação da alta classe média brasileira que controla o judiciário foi demonstrada, por exemplo, pela intensa atividade dos advogados de defesa de Lula da Silva – Cristiano Zanin e Valeska Martins – que o ex-presidente teve seus direitos violados e sofreu julgamento parcial, tendo cumprido 580 dias de prisão ilegal. Uma prisão com claros fins políticos de promover a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, com apoio do ex-juiz federal Sérgio Moro, principal representante do esquema lavajatista, contemplado em seguida com uma cadeira de ministro. Mais tarde, indicando corrupção no governo, Moro desligou-se do cargo de Ministro da Justiça e Segurança Pública e, atualmente, é pré-candidato à presidência da República pelo partido União Brasil (Fusão dos partidos o Partido Social Liberal [PSL], de extrema-direita e o Democratas, da direita. Cumpre registrar que Lula foi inocentado e Sérgio Moro acusado de suspeição pelo Supremo Tribunal Federal nos processos em que julgou e condenou parcialmente o ex-presidente. A mais significativa das condenações de Sérgio Moro se procedeu no âmbito do Comitê de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, que, ao condená-lo no final de abril de 2022, exigiu da justiça brasileira que o condenasse à reparação de danos causados ao ex-presidente Lula e expôs a imensa lista de violações cometidas pelo ex-juiz. Decisão disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/04/ONU-Moro.pdf>. Acesso em 9/5/2022.

respondiam inquérito policial junto ao STF. Bolsonaro quisera que Moro interferisse na Polícia Federal, segundo denunciou o ex-juiz, a fim de promover trocas de delegados, nomeando indicados pelo Presidente para que agissem em prol dos seus interesses de proteger seus familiares e amigos nos processos judiciais²¹.

Com pauta entreguista de caráter ortodoxo neoliberal, semelhante a que foi praticada durante o governo Temer, mas com o diferencial de combate a liberdades democráticas, perseguição e incitação de ódio aos movimentos sociais populares, aos militantes de partidos políticos de esquerda e às minorias étnico-raciais, aos povos indígenas e população LGBTQIA+, o atual governo orientou suas práticas pelo neofascismo²². A inclusão no seu corpo de ministros

²¹ O Jornal *El País* publicou material sobre o assunto no período. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-04-24/sergio-moro-acusa-bolsonaro-de-interferencia-politica-na-pf-e-deixa-governo.html>. Acesso em 9/5/2022.

²² Algumas tendências políticas de esquerda e intelectuais militantes têm adotado postura crítica e supostamente cautelosa no que diz respeito às análises que apontam para o governo Bolsonaro como fascista ou neofascista. São, portanto, contrários à assertiva de que a extrema-direita no poder atua politicamente a fim de repetir o fenômeno histórico do fascismo. Nesse sentido é exemplar a explicação de Atilio Boron em texto publicado na revista *Brasil de Fato* (BORON, 2019). Respalda-se Boron em argumentos históricos para sustentar sua visão. Em que pese a grande contribuição teórica de Boron à teoria dialética e ao materialismo histórico contemporâneo, junto com Boito Jr. “discordamos dele sobre essa questão”, especificamente no mote do qual Boron edifica sua análise crítica sobre o fascismo ao sustentá-lo como “um fenômeno histórico único, restrito à Europa das décadas de 1920 e 1930, e portanto, afirma ele, irrepetível” (BOITO JR., 2020, p. 91). Nas palavras de Boron, “o fascismo não é definido por personalidades nem grupos. É uma forma excepcional do Estado capitalista, com características absolutamente únicas e irrepetíveis, que irrompeu quando seu modo ideal de dominação, a democracia burguesa, enfrentou uma gravíssima crise no período entre a Primeira e a Segunda Guerra mundiais. Por isso dizemos que é uma ‘categoria histórica’ e que já não pode ser reproduzida porque as condições que tornaram possível seu surgimento desapareceram para sempre” (BORON, 2019, s/p). Entende-se como apropriada a avaliação do fascismo como forma de Estado. Para Boito Jr. este não é o problema que leva à fragilidade da argumentação de Boron. O que ocorre é que “Quando Boron vai argumentar sobre a impossibilidade do ressurgimento de Estados fascistas na atualidade, ele surpreendentemente abandona a caracterização do fascismo como forma de Estado e passa a discorrer sobre o bloco no poder do período dos fascismos clássicos, ou seja, deixa de tratar da forma de organização do Estado capitalista – democracia? ditadura militar? ditadura fascista? – e passa a discorrer sobre o arranjo específico existente entre as classes e frações de classe que exerceram o poder de Estado naquele mesmo período” (BOITO JR., 2020, p. 92). A partir desse percurso de análise que rompe com a historicidade do fenômeno político que caracteriza o fascismo como forma de Estado e apegam-se às particularidades do bloco no poder, é que Boron defende a tese de que o fascismo é um fenômeno histórico que não pode se repetir, considerando que: 1) a “fração burguesa hegemônica nesse bloco e as políticas econômica e externa que expressam essa hegemonia”; 2) “O fascismo seria um regime ou governo da burguesia nacional, com uma política econômica intervencionista e nacionalista e com uma política externa centrada na obtenção de uma ‘divisão do mundo’ mais favorável a essa mesma burguesia nacional”; e, portanto, 3) “seria impossível o ressurgimento do fascismo na atualidade devido à nova fase do capitalismo, caracterizada pelo aprofundamento da internacionalização e da financeirização da economia, que teria eliminado as burguesias nacionais” (BOITO JR., 2020, p. 93). A oscilação teórica de Boron torna o resultado de sua análise não correspondente à realidade. Ele descamba da análise de uma forma de Estado para encimar as relações desenvolvidas pelo bloco no poder e, com efeito, tenta congelar o bloco de poder e suas relações históricas das décadas de 1920 e 1930 como fenômenos irrepetíveis. Ao realizar a análise do fascismo, não se pode deixar, em momento algum, escapar o fato de que ele é uma forma de Estado, “como o é a democracia burguesa ou a ditadura militar”. Para exemplificar e deixar clara a possibilidade de ressurgimento do fascismo na forma contemporânea de **neofascismo**, Boito Jr. toma a forma ditadura militar a fim de explicar que no seu interior “são possíveis diferentes composições e hierarquias das forças que integram o bloco no poder”. Na “ditadura militar variam muito a composição de classes e frações e a posição de cada uma delas no bloco no poder. Restringindo-nos exclusivamente ao período mais recente da história da América Latina, basta lembrar os casos, de um lado, das ditaduras militares chilena e argentina, que aplicaram uma política econômica neoliberal, e, de

e secretários de membros que reiterativamente contemplam tal perspectiva de apologia à edificação de um regime estatal de características fascistas confirma tal perspectiva. Não se trata somente de gestos saudosistas a personalidades dos tempos dos regimes nazifascistas, o que em si já constitui um ato criminoso. Mas os diversos exemplos dão conta de uma rotina insistente para que se crie um discurso único de caráter patriótico cínico a favor dos princípios moralistas e messiânicos obscuros, nos moldes de uma guerra espiritual cristã contra as religiões não cristãs, acrescentando-se o viés racista, antiesquerdista, homofóbico, antiecológico e negacionista que impregnam, sempre que possível, as políticas de estado e as práticas dos ministros e secretários sintonizadas com a visão profascista. Exemplos como o de Roberto Alvim²³ que repetiu o ministro da propaganda nazista em um vídeo da Secretaria de Cultura do Governo Bolsonaro demonstram o referido caráter do governo. As práticas de desmonte de políticas culturais e sociais voltadas para que o Estado avance em pautas no combate às lutas das populações negras, como no caso de Sérgio Camargo, ex-gestor da Fundação Palmares, posto pelo Presidente da República no cargo com o explícito propósito de confrontar o movimento negro, censurar acervos, perseguir religiões de matriz africana, entre outras práticas na gestão estatal da pasta que deveria estar voltada para políticas culturais de valorização das

outro, a ditadura militar brasileira, que manteve e aprofundou, após um breve período inicial liberalizante, a política econômica desenvolvimentista”. Analisa ainda Boito Jr. que “Um e outro programa de política econômica expressavam posições distintas das diferentes frações burguesas na hierarquia do bloco no poder desses Estados – capital internacional e capital local, capital industrial e capital comercial etc. Aliás, o próprio Boron chega a reconhecer, implicitamente, a possibilidade de variar o bloco no poder sob um mesmo arranjo institucional. Ele caracteriza o governo Peron como um “cesarismo progressivo”. Cesarismo diz respeito ao tipo de jogo político que se estabelece entre o governo e as forças políticas em presença, e não a esta ou aquela política econômica, externa ou social específica que é o que expressa, sempre, a composição e a hierarquia do bloco no poder. É o adjetivo ‘progressivo’ que se refere a tais políticas. E, se é necessário acrescentar o adjetivo ‘progressivo’ ao cesarismo de Peron, é porque, para Boron existe, evidentemente, um ‘cesarismo regressivo’. Logo, temos aí, novamente a questão do conteúdo variável dentro de uma mesma forma de Estado”. Daí, arremata o teórico: “Sob um Estado fascista pode-se ter uma política econômica nacionalista ou entreguista, intervencionista ou neoliberal, políticas essas que refletirão composições e arranjos distintos dos blocos no poder vigentes. **Por essa razão, pensamos que é sim possível o reaparecimento do fascismo no século XXI. E também que não devemos descartar a hipótese de o governo Bolsonaro vir a implantar um regime fascista no Brasil**” (BOITO JR., 2020, p. 95, grifos meus), sobretudo ao considerar que todas as ações do atual governo se orientam pela visão de mundo cujos traços fascistas ganham destaque; e mais, políticas e a própria forma de um Estado fascista não foram operacionalizadas totalmente, ainda, decerto, não por desejo e, muito menos, pelas intenções explícitas do governo Bolsonaro em executá-las.

²³ Ao som de Wagner, o compositor predileto dos nazistas, o ex-secretário de Cultura do governo Bolsonaro tentou repetir o feito do Ministro de Propaganda de Hitler, Joseph Goebbels quando este teria se dirigido à classe teatral alemã no ano de 1933. Roberto Alvim assim disse: "A arte brasileira da próxima década será heroica e será nacional. Será dotada de grande capacidade de envolvimento emocional e será igualmente imperativa, posto que profundamente vinculada às aspirações urgentes do nosso povo, ou então não será nada". A coincidência, depois negada por Alvim de formas diversas e contraditórias, não se restringia ao discurso, mas o ex-secretário mimetizou Goebbels, indo além de suas palavras deixou a explícita mensagem de cunho nazifascista demonstrando a tendência do governo que representava e ao qual manteve-se associado, mesmo após a sua saída da Secretaria de Cultura, devido à repercussão internacionalmente negativa da sua prática.

populações negras. Em consequência dos seus supostos delitos raciais, Camargo responde a processos diversos e, a coalizão negra por direitos representou contra ele denúncia por violação de direitos humanos e aos interesses da população negra junto à ONU²⁴. A lista de condutas e práticas orientadas pelo fascismo no âmbito do governo federal é imensa e constantemente relativizada pela grande mídia e pelo poder judiciário brasileiro, que, para não se indispor com os fascistas, relativizam suas falas e permite que fiquem em seus cargos conduzindo o aparelho do Estado contra as massas populares, com uma leniência que só aumenta suas cumplicidades com a ascensão do neofascismo no Brasil e com todos os seus crimes.

Prova de tal negligência e leniência judicial para com a extrema-direita neofascista pode ser observada no que Dermeval Saviani afirma ser o elemento criminoso que deveria levar à anulação as eleições de 2018. Trata-se da escandalosa fraude que

foi a estratégia da campanha eleitoral de Jair Bolsonaro planejada com a assessoria do marqueteiro de Donald Trump, Steve Bannon, que espalhou largamente notícias mentirosas pelos diferentes dispositivos das redes sociais. Conforme reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* de 18 de outubro de 2018, a campanha de Bolsonaro contratou empresas de disparos de mensagens em massa que, pelo aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp espalharam notícias falsas contra a candidatura do Partido dos Trabalhadores (PT) em flagrante violação do artigo 222 do Código Eleitoral brasileiro, que define como “anulável a votação, quando viciada de falsidade, fraude, coação...” (BRASIL, 1965). E nos encontramos agora sob um governo obscurantista que se empenha diuturnamente em atacar as forças progressistas desmontando as políticas públicas e, especificamente desfechando ataques contra os trabalhadores da educação. (SAVIANI, 2021a, p. 67-68)

A base dos argumentos que levaram e mantêm Jair Bolsonaro no poder é o **obscurantismo**, cujos alvos, como analisa Newton Duarte (2021), se multiplicam dentro e fora da escola e intencionam a eliminação do pensamento de esquerda, acusando todo e qualquer pensamento crítico de **esquerdista**. Com o claro objetivo antidemocrático de eliminar o pensamento de esquerda, milícias digitais e hordas neofascistas atacam com o intuito de vetar “discussões sobre as desigualdades sociais, a destruição ambiental gerada pela produção capitalista, as crises econômicas, a exploração do trabalho, a dominação militar de países e regiões pelas grandes potências imperialistas, as muitas formas de preconceito e de relações sociais opressivas etc.” (DUARTE, 2020, p. 32-33)

Os ataques obscurantistas se voltam contra a educação escolar e os professores. Levantam bandeiras ideológicas que pregam a “escola sem partido”, o “homeschooling” (ensino domiciliar) e a militarização das escolas públicas. Os obscurantistas promovem diversas ações que vão desde a invasão de salas de aula por indivíduos que integram as hordas

²⁴ O portal *Alma Preta* apresenta síntese dos ataques de Camargo ao movimento negro, artistas, regiões e personalidades revolucionárias negaras da históricas. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/politica/sergio-camargo-fora-da-palmares-relembre-polemicas-e-ataques-aos-movimentos-negros>. Acesso em 9/5/2022

bolsonaristas²⁵, a fim de filmar, intimidar e constranger professores, que tais obscurantistas beligerantes consideram estar doutrinando as crianças e os jovens; passam por ataques cibernéticos contra eventos digitais de cientistas e educadores e chegam à tentativa de aprovar projetos de lei junto aos legislativos municipais, estaduais, Distrital e Federal, com o propósito de impor sua visão de mundo e projeto de sociedade autoritária. Para Duarte, esses ataques à educação escolar não possuem nada de neutro, embora este seja o argumento por eles utilizado. Na verdade, o que se esconde por trás das falas e atitudes beligerantes são intenções “de fazer da educação um processo de imensa doutrinação obscurantista neoliberal” e de “impedir que o sistema escolar público avance em direção à democratização do acesso à cultura científica, artística e filosófica [...]” (DUARTE, 2020, p. 34). Mais do que isso, em outra obra, este teórico deixa claro que a real intenção do obscurantismo é “eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade”, por isso necessita diuturnamente “difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder”. (DUARTE, 2021, p. 90).

Após as eleições fraudulentas, o obscurantismo beligerante ganhou mais força. Seguindo a linha de disparos em massa de conteúdos pelas redes sociais e, atualmente, utilizando até mesmo as estruturas governamentais para socializar conteúdos mentirosos aos seus apoiadores, o chefe do executivo nacional, seus assessores, parlamentares aliados e apoiadores radicalizados destinam conteúdo obscurantista de maneira estratégica e com eficácia para seu público. Ao se analisar a intensa atividade cotidiana de socialização e fortalecimento das informações mentirosas que são disseminadas, nota-se que o teor negacionista da ciência, do conhecimento e da verdade presente nas ações obscurantistas tem a explícita intenção de recrudescer a ignorância e a barbárie. Isso acontece em torno de diversos assuntos, além dos já mencionados sobre a escola. Todos conservam em si o teor antidemocrático, autoritário e beligerante. Os exemplos mais notáveis da socialização vinculam-se à justificação necessária

²⁵ Em 13 de setembro de 2020, a revista *Exame* publicou a reportagem “Hackers bolsonaristas invadem lives de universidades em vários estados”. A matéria revela que professores de diversas universidades públicas, como a Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) relatam diversas ocorrências de crimes virtuais praticados contra palestras sobre temas como racismo, feminismo e violência policial ou contendo críticas ao governo atual. Os ataques incluíam homenagens ao atual presidente, zombaria ou barulhos que impediam a continuidade das falas, entre outras práticas contra a liberdade de expressão que incluíram, até mesmo, a divulgação de conteúdo pornográfico por parte dos invasores. Disponível em: <https://exame.com/brasil/hackers-bolsonaristas-invadem-lives-de-universidades-em-varios-estados/>. Acesso em 13 de agosto de 2021.

para o avanço de políticas neoliberais e de destruição ecológica violenta como tem ocorrido com o desmatamento e incêndios na floresta amazônica²⁶.

Mas o abusivo e criminoso atentando humanitário, cujos discursos obscurantistas e práticas têm sido responsáveis diretos, pode ser observado com relação à pandemia do novo coronavírus (SARS-COV2). Dentre as mentiras disseminadas e práticas governamentais que contribuíram para o agravamento da crise sanitária, caos funerário, desespero social e tragédia econômica no país, destacam-se: a) a crise diplomática com a China, diante de inverdades propagadas que acusavam o país de criar o novo coronavírus em laboratório com a finalidade de desestabilizar os demais países e espalhar o comunismo pelo mundo; b) gestão temerária do sistema público de saúde, com proposital falta de provimento de recursos essenciais para o enfrentamento da pandemia, como, por exemplo, oxigênio para os tratamentos de pacientes, cuja inépcia do governo federal contribuiu para o colapso e inúmeras mortes por sufocamento em decorrência da falta de tal recurso indispensável para o atendimento emergencial no Estado do Amazonas, mas não se limitando a ele, posto que tudo que pôde ser feito a fim de ampliar a letalidade do vírus o governo Bolsonaro executou, inclusive com o presidente socializando mensagens em suas redes sociais culpando os governadores e prefeitos por estarem superestimando o poder do vírus e assim acusando-os de enganar a população que estava sendo indevidamente obrigada a permanecer em suas casas por meio das medidas de prevenção recomendadas cientificamente e aplicadas em praticamente todos os países, mas para as quais o presidente e sua equipe, inclusive seus ministros da saúde, se voltaram sistematicamente para boicotar²⁷; c) estímulo ao rompimento das medidas preventivas de isolamento social, como uso de máscaras e toque de recolher; d) campanhas governamentais, aquisição e distribuição massiva de remédios sem eficácia comprovada, tais como hidroxicloroquina e ivermectina, que, segundo os integrantes do governo e o próprio Presidente da República, tinham o poder de “prevenir” a covid-19 indiscriminadamente, fato comprovadamente inverídico; e) adiamento e obstaculização dos procedimentos para compra de vacinas e para o início de um plano nacional de imunização iniciado com grade atraso e que parece só ter ocorrido por pressão popular e ação primeira de estados e municípios, obrigados a agir perante às práticas frequentes de boicote

²⁶ Para exemplificar, o governo Bolsonaro tem batido todos os recordes de queimadas na floresta amazônica, como mostrou reportagem do jornal *Brasil de Fato*, disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/01/09/area-de-cinco-cidades-de-sp-foram-desmatadas-na-amazonia-em-2020-de-acordo-com-inpe>. Acesso 17/9/2021.

²⁷ “Povo descobrirá que foi enganado por governadores e imprensa sobre coronavírus, diz Bolsonaro” foi a manchete do jornal de economia da Uol publicado em 23 de março de 2023 que demonstra o descaso do Presidente de extrema direita com as medidas para conter o avanço do contágio da Covid-19. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/reuters/2020/03/23/povo-descobrir-que-foi-enganado-por-governadores-e-imprensa-sobre-coronavirus-diz-bolsonaro.htm>. Acesso em: 10/5/2022.

federal; e f) fortes indícios de corrupção na tentativa de aquisição da vacina indiana covaxin, fato que, apurado pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) no Congresso Nacional²⁸, aguarda posicionamento do Ministério Público Federal, Polícia Federal e do Supremo Tribunal Federal²⁹. Tudo isso fez o Brasil manter-se por muito tempo na condição de epicentro da doença e que se atribuisse ao governo uma série de denúncias e procedimentos judiciais em cortes nacionais e internacionais que apontam para a prática de genocídio e crime contra a humanidade. Sobretudo o dano causado aos que poderiam ter tido suas vidas preservadas – maioria trabalhadores pobres, das camadas populares – e aos seus entes queridos, é irreparável, vexatório, humilhante³⁰.

Soma-se a esse cenário o crescimento de manifestações antidemocráticas que se espalharam pelas grandes cidades do território nacional, como carreatas, passeatas e passeios de motociclistas que ficaram conhecidas como “motociatas”, realizadas com a presença do

²⁸ Reportagem do jornal *El País* de 15 de abril de 2021 apresentou um estudo publicado pela revista *Science* e pela ONG Médicos Sem Fronteiras que prova ser o governo Bolsonaro responsável direto por agravar a pandemia e provocar mortes evitáveis. O texto registra que o Brasil foi o primeiro país do mundo onde “em nome da liberdade, houve manifestações contra as restrições”. A matéria lembrou ainda que “Bolsonaro começou banalizando a epidemia como ‘uma gripezinha’, declarou que ‘de algo se tem de morrer’ e, para seus compatriotas assustados com os recordes de mortes, espetou [...]: ‘Chega de frescura, de mimimi’”. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-16/inacao-e-desinformacao-do-governo-bolsonaro-agravam-a-pandemia-no-brasil.html>. Acesso em 13/8/2021.

²⁹ A Comissão Parlamentar de Inquérito da Covid-19 havia encerrado seus trabalhos no ano de 2021 e indiciado 78 pessoas e 2 empresas por diversos atos criminosos que contribuíram para desinformar, dificultar a gestão da saúde pública e favorecer a escalada do crime contra a humanidade no país. No final do mês de abril de 2022, o Ministro do STF, Luís Roberto Barroso, determinou a retirada do sigilo do relatório e encaminhamento à Polícia Federal para sistematização das provas a fim de qualificar as condutas criminosas, atendendo a pedido da Procuradoria Geral da União.

³⁰ Diversos estudos comprovam que pretos, pobres e pessoas com baixa escolaridade são as que mais foram a óbito e as que continuam a ter mais chance de falecer por complicações devido à covid-19. Um desses estudos, liderado pela professora Karina Braga Ribeiro, do Departamento de Saúde Coletiva da Faculdade da Santa Casa de São Paulo e publicado na revista *International Journal of Epidemiology, da Oxford Academic*, analisou as mortes ocorridas na capital do Estado de São Paulo, entre os meses de março e setembro de 2020. A conclusão demonstra que “a possibilidade de uma pessoa parda morrer da doença é 42% maior que a de uma pessoa branca. Para uma pessoa preta, o risco é 77% maior que o de uma pessoa branca” (Disponível em: <https://femsantacasasp.edu.br/morte-covid/>. Acesso em 06/12/2021). Em outra pesquisa mais recente, dados empíricos comprovam todas as dificuldades e como os mais pobres são empurrados para as condições mais aflitivas e abandonados à própria sorte diante da necropolítica do governo de extrema direita brasileiro. Em 27 de setembro de 2021, o *Jornal do Brasil* publicou a matéria: “Pesquisa revela impacto da pandemia entre moradores de favelas do Rio: população negra é a maior vítima”. Deste estudo, destacam-se os seguintes dados que expressam que a amplitude da necropolítica: “- a média de pessoas por cômodo das casas das favelas foi de 3 moradores; um catalisador para o contágio dentro das residências que dificulta o isolamento social; - 54% declararam não ter conseguido fazer isolamento social durante a pandemia, principalmente pela necessidade de sair para trabalhar - motivo apresentado por 55% dos respondentes; - 55% afirmaram morar com pessoas pertencentes a grupos de risco; - 93% dos entrevistados afirmaram conhecer alguém que teve Covid-19; - 73% souberam de alguém que morreu da doença; - 24% das pessoas entrevistadas contam já terem sido testadas; - Dentre aquelas que relataram ter apresentado sintomas em algum momento, apenas 45% conseguiram fazer um teste; - 37% dos entrevistados que precisaram de atenção médica não conseguiram atendimento em equipamento público de saúde; - 14% dos que precisaram de atendimento médico já recorreram à rede particular de saúde. Disponível em: <https://www.jb.com.br/rio/2021/09/1033091-pesquisa-revela-impacto-da-pandemia-entre-moradores-de-favelas-do-rio-populacao-negra-e-a-maior-vitima.html>. Acesso em: 6/12/2021.

Presidente, da cúpula do seu governo utilizando de dinheiro público para financiá-las³¹. Baseavam-se as manifestações em pautas que pediam fim das medidas implementadas para conter a disseminação da covid-19, tais como: isolamento social, fechamento de atividades econômicas consideradas como não essenciais, uso de máscara, etc. Aproveita-se também nessas oportunidades para se colocar o processo eleitoral em evidência e pleitear alterações na constituição federal para permitir o voto impresso nas próximas eleições previstas para ocorrer no ano de 2022, sob ameaça de golpe por meio do não acontecimento dessa reivindicação. O fechamento do STF por determinação do Presidente da República estava na ordem do dia dos arroubos golpistas de tais manifestações antidemocráticas que apelam, inclusive por incitação do próprio presidente, para o artigo 142 da Constituição Federal, invocando assim a atuação das Forças Armadas para o poder de suspender o ordenamento político e jurídico do país por considerarem que a justiça brasileira estaria desobedecendo aos seus desejos autoritários e por isso a lei e a ordem deveriam ser restabelecidas. A forma que tais golpistas neofascistas defendem que seja restabelecida a lei e a ordem é por meio da reedição daquele que foi o ato mais duro da história da ditadura militar brasileira (1964-1985), imposto em dezembro de 1968, o Ato Institucional n. 5 (AI-5), que possibilitou o fechamento do Congresso Nacional, de veículos de imprensa, proscreeu partidos políticos e abriu um período de terror marcado por intervenções em sindicatos, perseguições, prisões indiscriminadas, torturas, assassinatos, desaparecimentos, exílios, etc.

Em suma, no conjunto das práticas obscurantistas, notabilizou-se os ataques à imprensa, aos membros do STF, parlamentares, ativistas, artistas e aos profissionais da educação – estes acusados de dificultar o retorno às aulas diante da recusa dos mesmos em retornar antes de estarem imunizados ou mesmo antes que a vacinação atingisse um percentual significativo da população – e, assim, fosse capaz de reduzir o desastre representado no adoecimento e número alarmante de mortos a que o país ascendeu. Com Alyson Leandro Mascaro é possível resumir o governo Bolsonaro como composto por quadros sem capacidade e “manietado por um direto controle tanto militar quanto do capital financeiro, dinamizado por milícias de internet, sem oposição forte nem controle institucional pelos poderes Legislativo e Judiciário” (MASCARO, 2020, p. 12-13).

³¹ Reportagem realizada pela jornalista Ana Luiza Albuquerque para a *Folha de São Paulo*, em dezembro de 2021, com base na Lei de Acesso à Informação. Revela a matéria que foram gastos naquele ano pelo menos R\$ 5 milhões de reais dos cofres públicos para que fossem realizadas as “motociatas” que serviram de palco para os “arroubos autoritários de Bolsonaro”, onde ele pôde ser acolhido por sua base mais radical para lançar mão dos seus discursos golpistas. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/12/motociatas-de-bolsonaro-ja-custaram-r-5-milhoes-aos-cofres-publicos.shtml>. Acesso em 10/5/2022.

No campo educacional, o caráter extremado à direita do governo atual o diferencia em relação aos demais com relação à escola e ao currículo justamente nos aspectos do **obscurantismo beligerante** somado à celeridade dos processos que asseguram a **reforma empresarial** com o intuito de dar-lhe a forma mais bem-acabada privatizando-a por meio da política de distribuição de *vouchers*. A fim de agradar grupos extremados e religiosos, as pautas ideológicas obscurantistas da escola sem partido, quase sempre associadas à ideia de que o bom ensino é o das escolas militares, compõe o arcabouço político do governo de extrema-direita na atualidade. Gaudêncio Frigotto descreve que o “Movimento da Escola sem Partido” teve como pauta inicial a aparente “defesa do ensino neutro e das técnicas do bem ensinar” (FRIGOTTO, 2018, p. 14). Entretanto,

no bojo do golpe, assume os traços do ódio e da intolerância cujo objetivo não é de se opor ao adversário, mas de anulá-lo ou liquidá-lo moral e fisicamente. [...] a Escola sem Partido é a “esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira” (FRIGOTTO, 2017, p. 17), e engendra o “ovo da serpente” que conjuga o fascismo de mercado, o fascismo político e midiático com a leniência do Poder Judiciário (FRIGOTTO, 2018, p. 14)

Reforma empresarial e projeto **Escola Sem Partido** são emblemas da hegemonia neoliberal do bloco no poder agindo para tirar proveito econômico da educação em tempos de um governo com aspirações neofacistas. Com efeito tais projetos hegemônicos do empresariado organizado visam de tirar proveito dos fundos públicos e da privatização da educação pública para implantar a todo custo “uma educação desigual”, que aprofunde “a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização – ou seja, garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do *status quo* sem sair de seus limites e sem gerar demandas ‘indevidas’ que pressionem o Estado econômica ou politicamente” (FREITAS, 2018, p. 60)

Este processo incessante que tem como alva a escola e a proposta de formação das novas gerações por parte dos reformadores teve início no Brasil, como identificado por Shiroma, Moraes e Evangelista a partir da “posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46), quando se

[...] iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher, pouco mais de dez anos antes. Collor fez irromper mudanças que redefiniram a inserção do país na economia mundial, com amargas consequências aos brasileiros. Rapidamente se desfez a aura populista e moralizante que havia caracterizado a sua campanha, desmascarada pelo estilo modernizador e intervencionista que marcaria sua gestão até seu impedimento pelo Congresso Nacional em 1992. (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46)

No entendimento de Clarice Zientarski, foi com Collor que “a cartilha do Consenso de Washington³²” passou a ser aplicada no Brasil, pois, a partir de 1990, deu-se “início ao desmonte do aparelho de Estado”. A referida cartilha foi o documento contendo as recomendações para aplicação nos países latino-americanos cuja coincidência de seu teor com a política contrarreformista perpetrada pela equipe do governo Collor confirmou-se à medida que ocorrera “a abertura do mercado interno, o controle da inflação, moeda forte, a privatização de empresas estatais, os cortes nas políticas sociais e a flexibilização das leis trabalhistas”. No transcurso linear que tomou o governo Collor em implementar as medidas do receituário neoliberal, ainda era premente “o embate político pela implantação da Constituição” cujo **novο sindicalismo** persistiu em requerer e, ao mesmo tempo combater a “reestruturação do capitalismo mundial” que “colocava em xeque o Estado de bem-estar-social” (ZIENTARSKI, 2009, p. 13) e solapava direitos dos trabalhadores em um país onde as medidas keynesianas jamais haviam se efetivado. O neoliberalismo chegou para desertificar um território já demarcado pela superexploração e banalização da vida dos trabalhadores.

Ricardo Antunes (2005) sintetizou essa primeira aventura neoliberal no Brasil como fiel cumpridora do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI), especificamente ao executar medidas neoliberais, como “o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do *déficit* público, a ‘modernização’ (privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial, secularmente utilizado em nosso país”. Para este cientista, o neoliberalismo praticado por Collor incrementou-se de um ingrediente a mais, a fim de implementar as medidas privatistas: a “posição política autocrática” (ANTUNES, 2005, p. 10) expressa frequentemente no desprezo do presidente Collor pelo Parlamento.

Além disso, destacou-se o perfil olímpico, arrogante e avesso à negociação do governo Collor nas tratativas com entidades da sociedade civil, como explica Behring,

No que refere a forma de fazer política, diga-se, de articular os interesses e relacionar-se com a sociedade civil organizada, muito mais densa e com segmentos combativos, como se sabe, o governo Collor adotou uma atitude olímpica e arrogante, orgulhosa

³² Para o Brasil o Consenso de Washington significou, na visão de Leher (2010), a “destruição de diversos direitos sociais previstos na Constituição [...] sobretudo na construção das condições para a implementação das políticas neoliberais mais ortodoxas”. Como informa o autor, representaram o Brasil no Consenso de Washington, Marcílio Marques Moreira, Pedro Malan e Luiz Carlos Bresser Pereira, figuras que, reconhecidamente, agitaram e permanecem estritamente vinculados aos interesses neoliberais nas últimas três décadas, tendo cooperado decisivamente para a implementação da agenda do Consenso que “[...] implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de **reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias** tendo como vetor um **corte profundo nos gastos públicos**. Em segundo lugar, impunha-se uma **rígida política monetária**, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a **desregulação dos mercados tanto financeiro como de trabalho, privatização radical e abertura comercial**. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perderam o caráter de imposição, pois são assumidas pelas elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (SAVIANI, 2019, p. 286, grifos meus).

de sua solidão política (Nogueira, 1998: 131) e avessa à negociação. Daí a caracterização de Nogueira, segundo a qual Collor encarou um “reformismo *enragé*”, que não tirava proveito das possibilidades da política, além de ser teatral e irresponsável, destemperado, impaciente e encolerizado (1998: 137-8). Traços que levaram o governo a uma crescente perda de credibilidade interna e externa. [...] vale destacar sua relação agressiva para com o movimento sindical, em especial o funcionalismo público, acusado de corporativismo. (BEHRING, 2008, p. 152-153)

Mesmo não tendo Collor o êxito de conduzir com excelência e ortodoxia até os limites finais a contrarreforma neoliberal no país, o seu governo deu início a esse processo. Behring (2008, p. 151) identifica que o início desse período teve como marco inicial as “chamadas reformas estruturais” desenvolvidas por esse governo.

As **reformas estruturais** introduziram um processo de **adequação destrutiva ao ordenamento mundial**, modelada pela **inserção indiscriminada de importações** como mecanismo de controle dos preços e **abertura para o investimento estrangeiro** como forma de desertificar a economia do país, promovendo a **concorrência desleal e o rebaixamento da burguesia industrial brasileira**. A autora avalia, ainda, que um grave erro do governo Collor

[...] foi a aposta num ingresso substancial de capitais externos, quando o fluxo de investimento externo se concentrava nas relações intratriádicas [...]. Desconsiderou-se as expectativas empresariais de investimento e estimulou-se uma concorrência em situação de desvantagem absoluta dos segmentos industriais brasileiros, sem investimento em terrenos de uma política tecnológica e educacional, levando-os ao sucateamento. Houve uma total ausência de preocupações com os níveis de emprego. (BEHRING, 2008, p. 152)

Para concluir a análise da aventura “collorida”, Behring aponta que o governo não ousou fixar nenhum tipo de medida mais efetiva para equacionar o problema da dívida pública interna e externa, o que estagnou as possibilidades de investimento e crescimento e, com base em Cano (1994, p. 54-55, *apud* BEHRING, 2008, p. 152) a autora descreveu outros cinco pontos que expressam a política econômica desastrosa do governo Collor: a) política anti-inflacionária que evitou a hiperinflação por algum tempo, mas sem sustentabilidade; b) implementação de uma reforma administrativa desastrada, que defendia a diminuição do setor público, mas resultou apenas em sua desarticulação; c) plano de privatizações sem objetivos consequentes; c) liberalização comercial voluntarista, sem medir o impacto sobre a estrutura industrial do Brasil; e d) cortou subsídios agrícolas que levaram ao caos a safra de 1990 e 1991.

As diferenças entre o governo Collor e Cardoso não deixam escapar o que há de coincidente entre ambos, assim como entre os demais governos associados ao capital-imperialismo instaurados após o Regime Militar brasileiro: **a orientação neoliberal** e o **aborto do pacto social**, resultado das lutas das massas populares nos momentos finais e no período pós-ditadura (BEHRING, 2008). Com Cardoso na presidência as coincidências começaram maquiadas com a mediação de um caráter solene, ortodoxo, intelectualista dando forma

adulterada para a orientação neoliberal e o aborto social. Após ter obtido destaque ao participar do governo de Itamar Franco, ocupando o posto de Ministro da Fazenda e recebendo os méritos de ter sido o capitão responsável pela criação do Plano Real, Cardoso montou um novo governo composto por quadros tecnocráticos, de especialistas, entre eles Bresser Pereira, membro da Burocracia Sem Fronteiras Nacionais, que, junto com a Comunidade Epistêmica Internacional, operava como uma “base cognitiva comum” (BEHRING, 2008, p. 148) com o intuito de dar autoridade a especialistas para realizar processos modernizadores na economia dos países periféricos.

O destaque do componente intelectual é de fundamental importância para compreender o sucesso das medidas em favor do capital financeiro e contra as massas trabalhadoras durante o governo de Cardoso. “Fernando Henrique Cardoso tinha credenciais da luta democrática e vinha do núcleo econômico do país, colocando-se como articulador e intelectual orgânico da contrarreforma e da hegemonia burguesa no Brasil contemporâneo (OLIVEIRA, 1998, p. 176-177 *apud* BEHRING, 2008, p. 155). Com medo de saírem derrotadas nas eleições de 1994, as elites heterônomas locais, com vasto apelo do aparelho midiático, imploraram ao público que atentasse aos supostos atributos democráticos e cognitivos de Cardoso, além de realizar grande chantagem eleitoral em torno do Plano Real, cujos termos foram traduzidos por Elaine Behring da seguinte maneira: “ou se votava no candidato do Plano ou estava em risco a estabilidade da moeda, promovendo-se a volta da inflação, a ciranda financeira e a escalada dos preços”. O Plano Real, naquele momento da campanha eleitoral, estava equacionando o recente problema da “inflação de 50% ao mês (junho de 1994)”; com o bombardeio de apelos de que a situação iria ser diferente, os brasileiros foram então compelidos e “votaram na moeda e na promessa de que, com estabilidade viriam o crescimento e dias melhores” (BEHRING, 2008, p. 155).

Se tivessem acesso à engenharia do Plano Real, saberiam que estavam sendo chantageados com base em um falseamento da realidade; afinal, a criação dessa moeda estava atrelada a um plano econômico. A criação da moeda nunca passou de uma **estratégia política e ideológica do bloco no poder**, especificamente para atender aos interesses da burguesia integrada ao capital financeiro internacional e, em especial, ao próprio capital financeiro internacional: fração hegemônica no bloco no poder. Com base na obra de Behring (2008), é possível listar inúmeros aspectos que escrutinam tal engenharia e revelam a face verdadeira da referida arquitetura: a) baseia-se na sobrevalorização do câmbio que derrói a autoridade monetária nacional, com *déficits* em conta corrente; b) necessita de captação permanente de recursos no exterior para equilibrar a balança de pagamentos: para financiar o *déficit* público o governo carece, frequentemente, recorrer à ampliação da taxa de juros, mantendo-a em elevados

patamares como forma de incentivar investimento estrangeiro. O pagamento do *déficit* público torna-se, portanto, refém desse tipo de investimento do exterior que só se sente atraído pelas altas taxas de juros, que é a forma mais fácil e rápida para nações e empresas situadas em países potência do capital-imperialismo expandir sua liquidez através da máxima espoliação dos países dependentes; c) a tendência altista da taxa de juros, possui grande capacidade de atrair capitais especulativos e, assim, possibilitar a transferência massiva de lucros para setores improdutivos, promovendo a agiotagem bancária e, desse modo, volta-se para garantir a desproporção entre a acumulação especulativa e a base produtiva real; d) grande parte do capital estrangeiro atraído é volátil, que ao primeiro sinal de desconfiança retira-se do país e deflagra grande crise recessiva na economia do país, deixando o *déficit* fiscal para o Estado e, subsequentemente, para que se cobre essa conta dos trabalhadores na forma de novos ajustes contrarreformistas que reduzem agressivamente os gastos governamentais em serviços e direitos essenciais (gastos públicos primários); e) plano econômico arquitetado com a finalidade de bloquear qualquer possibilidade de desconcentração de renda; f) estimula a alienação e desnacionalização do patrimônio público; g) com a política inconsequente altista de juros, inibe o crédito e eleva os índices de inadimplência dos devedores; h) volta-se contra a indústria nacional ao assegurar a abertura comercial indiscriminada e reduzir os custos da manutenção industrial, mas sem ampliação da base, em virtude dos riscos e, com efeito, corrói e fragiliza o desenvolvimento industrial produtivo do país; i) priorizar o capital financeiro em detrimento do industrial faz com que a expansão da produção e da demanda interna deixem de ser meta e passem a ser vistas como ameaças à estabilização econômica; j) mantêm elevados índices de endividamentos público e privado nacional como reflexo da condição heterônoma ao imperialismo financeiro; k) naturaliza política de câmbio irrealista; l) busca constante investimento no setor exportador com liberação do pagamento do ICMS e, dessa forma, enfraquece os entes federativos, aumentando sua dependência da União; m) garante o *déficit* na balança de pagamentos como forma de assegurar privilégios a rentistas.

Com Behring, portanto, pode-se concluir seguramente que “trata-se de uma verdadeira restrição externa ao crescimento, de uma adaptação regressiva ao capitalismo mundial, de uma desestruturação sistêmica, e, por fim, de uma vulnerabilidade nunca dantes vista” (BEHRING, 2008, p. 160) que teve como consequências, a despeito do que milhões de enganados pela chantagem eleitoreira de 1994 esperavam, “A perda dos postos de trabalho” que “por sua vez, não foi compensada pelo setor de serviços e muito menos pelo setor público, jogando milhões de pessoas na informalidade e até no crime organizado, em nítido avanço na década de 1990” (BEHRING, 2008, p. 160). Como se não bastasse, uma dura perseguição se abateu sobre os

movimentos sindicais e sociais da classe trabalhadora. A primeira grande demonstração de forças dada por Cardoso foi o combate à greve dos petroleiros em 1995. Com sua reação, o dito socialdemocrata mostrou que estava disposto a usar as forças policiais não só contra os petroleiros, mas para desarticular o **novo sindicalismo**. Adalberto Moreira Cardoso registra que:

A Petrobras recusou-se a honrar um acordo coletivo segundo o qual a companhia deveria repor a inflação passada sempre que chegasse a certo patamar (10%). Como o governo estava combatendo a indexação geral da economia, as demandas dos petroleiros foram tomadas como farol de onde o governo sinalizaria aos outros trabalhadores que não “toleraria” esse tipo de indexação. Depois de semanas de negociação frustrada, uma greve de trinta dias foi duramente reprimida, **com o exército ocupando refinarias, demissão de líderes sindicais no Brasil inteiro (59 ao todo) e nenhuma reivindicação atendida, lembrando os piores momentos de repressão aos movimentos operários durante a ditadura**. (CARDOSO, 2003, p. 44-45, grifos meus)

A imundície política do governo para desmoralizar os petroleiros e todo o movimento sindical, extrapolou a repressão e as demissões e se voltou para colocar a opinião pública contra os grevistas e, também, causar danos materiais ao patrimônio do sindicato. Como acrescenta Behring,

[...] o governo usou de todos os expedientes lícitos e ilícitos disponíveis: **escondeu o estoque de gás e combustível, responsabilizando os grevistas pela falta desses bens básicos e mobilizando a população contra o movimento; baixou medidas e decretos sobre greves de servidores públicos;** [...] e, por meio do Judiciário, **aplicou multa sobre as entidades sindicais de R\$ 100.000,00 por dia de greve**, quantia que foi cobrada na forma do patrimônio dos sindicatos, apesar dos apelos da OIT [...] (BEHRING, 2008, p. 167. grifos meus)

Esse contexto repressivo da ditadura do capital no Brasil marcou também o período em que ocorreu o refluxo do movimento sindical e a mudança de postura com relação à década anterior, de uma condição **defensiva** para uma **propositiva**³³. É justamente nesse novo viés que

³³ Como já apontado, não se pode atribuir a um governo específico o papel de ter convertido o **novo sindicalismo** do seu caráter **defensivo** para o da postura **propositiva** ou **negocial de estado**. Tendências internas que disputavam a hegemonia na CUT responsabilizaram-se por encaminhar essa questão. Note-se que, conforme destaca José dos Santos Souza, o IV Congresso Nacional da CUT (IV CONCUR) apresenta, já no ano de 1991, em pleno governo Collor, os sinais desse refluxo na perspectiva de adaptação à estrutura capital-imperialista. Como descreve o autor, “O IV CONCUR é realizado em setembro de 1991, em São Paulo, reunindo 1554 delegados, representando 1679 categorias e entidades filadas – em virtude dos novos critérios de escolha de delegados, essa é a primeira vez que um congresso nacional da CUT conta com um número de entidades representadas maior do que o número de delegados. A realização do IV CONCUR ocorre num contexto bastante conturbado e complexo, marcado pela derrocada dos países do Leste Europeu, pela desagregação da URSS, pela Guerra do Golfo Pérsico, pela ofensiva neoliberal na América Latina e pela eleição de Collor, que impõe uma política econômica recessiva e privatização das empresas estatais, além da crise do movimento sindical brasileiro, debilitado tanto pelo refluxo das lutas diretas através de mobilizações de massa, quanto pelo estilo moderado de enfrentamento do capital imposto pela maioria da direção nacional da CUT, que passa a dirigir o movimento sindical dentro dos limites da ordem institucional, de modo que não consegue responder à altura à ofensiva neoliberal” (SOUZA, 2002, p. 150). Outro destaque a ser feito é com relação aos conceitos de **postura defensiva** e **propositiva**. Ao defender-se, o movimento sindical o fazia confrontando, ou seja, realizando greves de caráter ofensivo, lutando pela ampliação de direitos, ocupando

o movimento sindical nacional dos trabalhadores da educação pública vai se desenvolver como CNTE. A Confederação é estruturada em completo engajamento com o viés propositivo, considerando sua direção que vinha sendo disputada com pelegos e liberais nos anos 1980 e teve sua disputa eleitoral vencida pelo movimento cutista no ano de 1989 e desde então suas diretorias foram em sua maioria conduzidas pela tendência majoritária da CUT, a Articulação Sindical (ARTSIND).

Ao chamar a atenção para a tendência majoritária e para o modelo de sindicalismo negocial de estado predominante na atualidade, destaca-se que os encaminhamentos investigados com relação à disputa pelo currículo no âmbito da CNTE, inserem-se em um contexto no qual prevalece a adequação à forma do capital e o conjunto do movimento sindical brasileiro que se orienta pela perspectiva da CUT e tem dado preferência à tentativa de diálogo e negociação com as forças políticas e econômicas do neoliberalismo e do neodesenvolvimento. Por essa razão, restringe-se a luta pela cidadania e pela esperança na reforma do capitalismo. Por isso, com base na orientação predominante, que tem a tendência sindical Articulação como majoritária na CUT e na CNTE, a perspectiva tem sido de matizes com o pluralismo de diálogo com tendências e aceitação de concepções políticas e pedagógicas ecléticas no interior do movimento sindical. Para José dos Santos Souza, ao levantar a bandeira da institucionalidade, a tendência majoritária do movimento sindical proscreve o potencial revolucionário das massas trabalhadoras e não consegue sequer, devido aos limites impostos pelo sistema capitalista, levar adiante as propostas robustas que se voltam para ampliar direitos e cidadania. Segundo esse autor:

[...] a tendência majoritária acaba alimentando ilusões na classe que representa, fazendo com que esta acredite na possibilidade de um mundo livre, fraterno e igualitário nos marcos da ordem capitalista. Dessa forma, a tendência majoritária da CUT reprime o que é da natureza da própria classe trabalhadora: o seu potencial revolucionário. Como consequência, a luta dos trabalhadores brasileiros nos anos 90 transforma-se muito mais numa luta pela empregabilidade do que pela superação das relações sociais de produção capitalista. (SANTOS, 2002, p. 158)

fábricas, organizando imensas assembleias públicas unificadas, realizando fortes e educativas greves como forma de confrontar o Estado e o patronado. A postura defensiva a que se faz referência aqui vincula-se à rebeldia, insubordinação e organização do movimento em torno de amplas reivindicações políticas e econômicas das classes trabalhadoras no final do anos 1970 e ao longo dos anos 1980. Portanto, **a postura defensiva do movimento sindical possuía caráter ofensivo. Já a postura propositiva é altamente defensiva e, embora comporte a possibilidade de conflito e greves, aposta no teor participacionista** por sustenta-se na crença de uma possível pacificação entre as forças em presença a partir da composição em instâncias tripartites entre o patronato, o Estado e movimento sindical para negociar interesses em busca da conciliação de classes, com vistas à concertação social, nos moldes das tentativas de reformar o capitalismo brasileiro e conduzi-lo sob o direcionamento da social-democracia, com base em uma busca pelo desenvolvimento econômico e social que melhore a posição da burguesia interna, gere emprego e transfira renda para os mais pobres. Essa é a tendência geral do sindicalismo, embora nas bases sociais, na estrutura vertical e entre as centrais sindicais existem contradições e posições divergentes que a contestam e que se afastam e confrontam as tendências sindicais defensivas adeptas do participacionismo.

Nessa perspectiva propositiva, negocial, que renuncia à luta de classes pela luta em favor da cidadania e da empregabilidade, o sindicalismo brasileiro vem enfrentando, desde os anos 1990, a perspectiva conservadora da hegemonia neoliberal. Para o sindicalismo dos trabalhadores da educação, especificamente, trata-se de um contexto restritivo com fortes reverberações, a ponto de se afirmar a existência de uma **contrarreforma**³⁴ **curricular**. Isso significa que toda ação orquestrada pelos reformadores empresariais, de grande interesse da burguesia financeira internacional e local e que se volta para esvaziar, subverter, limitar ou tergiversar sobre o sentido lógico-concreto do currículo, interdita qualquer perspectiva desenvolvimentista de formação dos indivíduos da classe trabalhadora.

Em outras palavras, defende-se aqui o termo **contrarreforma curricular** como um termo apropriado para designar as políticas implementadas ao longo do processo de desertificação neoliberal no Brasil. São **políticas curriculares regressivas e destrutivas** que vêm sendo implementadas e que refletem os interesses econômicos, ideológicos e axiológicos dos reformadores empresariais da educação. Tomando de empréstimo a lógica que levou à edificação da categoria **contrarreforma de Estado**, a **contrarreforma curricular** sequer pode ser considerada reforma, porque o que está em questão não é um caráter de melhoria, reparo do currículo da educação básica; o alvo dos reformadores é o esfacelamento da educação para conformar os indivíduos a uma realidade de empobrecimento intelectual e material, estimulando comportamentos simples adaptativos e, até mesmo, orientando como devem se comportar no campo das emoções e nos trabalhos em grupo. Tudo isso fortalece o preparo de cidadãos passivos para sobrevivência em um ambiente de restrição de direitos e com disposição irrestrita a cooperar com a acumulação desgovernada das riquezas do capital-imperialista.

A **contrarreforma do currículo** educacional é fruto da ofensiva do capital financeiro internacional sobre a educação deflagrada nos anos 1990. Conforme descrito por Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista (2011), as maiores potências imperialistas esforçaram-se em conceber diretrizes para a política de educação dos países latino-

³⁴ Segue-se aqui a mesma orientação da noção explicitada na nota de rodapé 17, que trata do verbete **contrarreforma**. No campo do currículo não se pode falar que no Brasil do neoliberalismo está em curso uma reforma curricular da educação básica e superior, mas, sim uma **contrarreforma curricular**. Sendo a **reforma uma luta reivindicatória do movimento esquerdista pela melhoria das condições de vida das classes trabalhadoras, sem perspectiva de aniquilação do capitalismo**, para falar de reforma curricular seria necessário a identificação de aspectos de interesses populares, progressistas e democráticos que contemplassem as classes subalternas na educação pública e não é isso que está em curso pela política educacional neoliberal e sua concepção pedagógica hegemônica, a pedagogia das competências. Portanto, o que se observa é uma **implementação antidemocrática e tecnocrática de contrarreformas curriculares** que recobrem a educação básica e superior e se voltam para converter o bem público da educação estatal em mercadoria e a formação humana em esvaziamento intelectual a serviço do condutivismo social.

americanos a partir da década de 1990. Tais políticas foram concebidas e patrocinadas pelos organismos multilaterais com sede em nações da Europa e nos Estados Unidos, especialmente o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Esses organismos foram e são responsáveis por uma quantidade imensa de conferências que vêm se desencadeando ao longo das três últimas décadas.

A implantação das políticas educacionais de teor neoliberal na América Latina possui relação também com o Consenso de Washington, expressão utilizada “pela primeira vez por John Williamson, pesquisador do Institute for International Economics, um dos mais célebres *think tanks* norte-americanos” (GENTILI, 1998, p. 14). De acordo com Pablo Gentili, o Consenso teve por objetivo estabelecer medidas que supostamente se voltavam para estabilização da política econômica dos países latino-americanos e, para tanto, indica dez tipos de reforma específicos, que, a partir do final dos anos 1980, passaram a ser aplicados com demasiada intensidade pelos governos da América Latina: a) disciplina fiscal; b) redefinição das prioridades do gasto público; c) reforma tributária; d) liberalização do setor financeiro; e) manutenção de taxas de câmbio competitivas; f) liberalização comercial; g) atração das aplicações de capital estrangeiro; h) privatização de empresas estatais; i) desregulação da economia; j) proteção de direitos autorais (GENTILI, 1998). Ainda de acordo com Gentili, o Consenso de Washington estende-se à política educacional e está em curso o **Consenso de Washington na Educação**, o que se demonstra por meio da construção do “papel ativo que teve a construção de um *novo senso tecnocrático* na orientação das políticas governamentais implementadas na América Latina” (GENTILI, 2008, p. 14, grifos do autor).

O novo senso tecnocrático foi direcionado por concepções acerca dos limites de como educar as massas, presentes em documentos como a “Carta de Educação para Todos”, resultado da “Conferência de Educação para Todos”, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Nela está contida na própria noção de educação **para todos** qual deve ser o máximo compromisso dos estados burgueses heterônomos em educar as massas. O conceito de **Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA)** é a síntese do referido limite. Trata-se de uma forte expressão do movimento pedagógico de exclusão protagonizado pelas elites dominantes:

Um primeiro problema aqui enfrentado refere-se à expressão educação “para todos”, que sugeria uma universalização da educação básica, que no Brasil compreendia desde a educação infantil até o ensino médio, que a Conferência não pretendia. Em segundo lugar alguns autores compreendem o conceito de NEBA em sua função ideológica de indicar a natureza do ensino a ser ministrado. Isto é, para estratos sociais diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as

mesmas. Reedita-se o dualismo da educação brasileira, partindo-se do suposto que, se as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 52).

Tendo as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA) como eixo estruturante, a Conferência e a Carta procederam com a estruturação do **Programa de Educação Para Todos**, assentado na centralidade de prover tal necessidade à população mais empobrecida. Segundo Antonio Cabral Neto e Jorge Rodrigues, o referido Programa obteve patrocínio da UNESCO, UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial (BM). Seis metas foram fixadas para cumprimento até o ano 2000 pelos países que aderissem ao programa: a) promover acesso universal à educação primária ou de um nível maior considerado básico, bem como a conclusão desses cursos; b) reduzir o analfabetismo à metade da taxa de 1990; c) expandir os programas de desenvolvido da criança; d) melhorar os resultados de aprendizagens, garantindo pelo menos 80% das aprendizagens essenciais; e) ampliar o atendimento da educação básica e da capacitação de jovens e adultos; e f) divulgar informações relevantes à população no intuito de contribuir com a melhoria da qualidade de vida. A fim de institucionalizar o acompanhamento das metas, um Fórum Consultivo Internacional Sobre Educação para Todos foi formado, chegando a reunir-se três vezes: a primeira em Paris, na França, de 4 a 6 de dezembro de 1991; em Nova Deli, na Índia, de 8 a 10 de setembro de 1993, pela segunda vez; e, por último, em Amã, Jordânia, de 16 a 19 de junho de 1996. Reunidos no Senegal, em Dakar, o Fórum Mundial de Educação concluiu que suas metas não foram atingidas e que mais tempo seria necessário para cumpri-las, aprovando a extensão do prazo, na ocasião, para o ano de 2015 (NETTO; RODRIGUES, 2007).

Em consonância com os organismos internacionais, a implementação da **contrarreforma curricular** inicia-se então no governo Collor. A sua implantação vem acompanhada da establanada **abertura comercial** e da **reestruturação produtiva**, que entrou em crise por conta das medidas voltadas a favorecer o capital financeiro, afinal o governo Collor abriu “prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva”. Sendo o parque industrial brasileiro caracterizado pela baixa densidade tecnológica, todas as medidas foram tomadas no conjunto das ações governamentais, a fim de demarcar a posição do Brasil na “excludente divisão internacional do trabalho” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47) e, com isso, fornecer imenso contingente de mão de obra como exército de reserva para ser superexplorada pelos capitais estrangeiro e financeiro nacional. E **as políticas da contrarreforma curricular voltaram-se para preparar justamente esse**

novo trabalhador necessário ao capital-imperialismo, pois a posição do Brasil na conjuntura desigual e combinada do capitalismo financeiro global é tangenciada para a função primária-exportadora da economia (BOITO JR, 2018).

O governo Collor esforçou-se para validar os compromissos que firmara internacionalmente, para fazer valer a concepção de **educação como fator de desenvolvimento da capacidade competitiva capitalista** dos países. Por essa razão, desenvolveu a estratégia, a fim de validar a concepção dominante de tratar a educação como uma questão para além do Ministério da Educação, passando por outros ministérios, envolvendo o empresariado nos processos decisórios e a sociedade na forma de voluntariado. Uma vez deliberadas as demandas dos segmentos sociais tidos como estratégicos para a economia do país, o governo providenciou meios para envolver entidades de trabalhadores e dar a impressão de que os ajustes eram adequados e, assim, “confundir e inibir movimentos organizados de resistência” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47). De modo geral, a recurso governamental era dar ênfase ao voluntariado e à filantropia e, por meio da propaganda política, obter o convencimento necessário para gastar menos com a educação.

O que tem estado em jogo durante todo esse tempo é o esvaziamento do sentido público, do caráter estatal das escolas públicas democraticamente geridas pelos educadores juntamente com o poder popular. Esvaziando a democracia, torna-se possível canalizar os recursos da escola para a iniciativa privada. Uma das formas mais viáveis de garantir essa canalização tem sido por meio da parceria público-privada ou gestão compartilhada com grupos diversos (empresariais, filantrópicos, confessionais, militares). O caminho da aprovação de tais reformas é a tecnocracia. Elas são aprovadas sem o debate necessário, consenso dos educadores e da população, e, quase sempre, com fortíssima resistência dos mesmos, sedimentando a era neoliberal na educação brasileira como a **era das diretrizes** (RAMOS; CIAVATTA, 2012). Todavia, reitera-se, são diretrizes contra os trabalhadores, impostas na forma de decretos, resoluções, leis, etc., que formatam a educação nacional de acordo com a perspectiva político-ideológica do capital-imperialista na educação escolar, ou seja, a pedagogia das competências, para consagrar o *apartheid* social e educacional.

O caráter conservador, autoritário e tecnocrático, muitas vezes golpista, se revela no desprezo por todo debate e acúmulo teórico produzido no âmbito das universidades públicas e das entidades organizativas dos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros. A título de exemplo, é possível tomar o **surgimento dos debates em torno do tratamento teórico-metodológico do currículo no Brasil** a partir do movimento de regulamentação de todos os níveis e modalidades de ensino na forma de diretrizes curriculares nacionais. Esse é um fenômeno

datado da década de 1980. Um movimento organizado a partir das Instituições Federais de Ensino consolidou-se a fim de superar a dicotomia entre cultura e profissão. Dessa associação nasceu a **defesa da implementação curricular comum da educação tecnológica baseada na conexão entre ensino e trabalho**³⁵. De acordo com Ramos e Ciavatta, tal movimento

caracterizou o processo de reformas na educação brasileira convergente com o mesmo movimento internacional, evidenciando a política curricular como estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea. As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 19)

A disputa em torno do currículo foi travada no campo das Diretrizes, e logo que o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que sofreu séria distorção, por conta do desprezo ao projeto amplamente debatido, que estava em curso na Câmara dos Deputados e foi substituído por outro projeto alinhado com os interesses do governo Collor. Essa nova versão vinha assinada pelo Senador Darcy Ribeiro e construída pela cúpula tecnocrática, alinhada com os organismos internacionais do capital financeiro e com as frações conservadoras da burguesia brasileira que constituíam o bloco no poder. Entre tantas outras questões, o Sistema Nacional de Educação (SNE) foi preterido, e o Fórum Nacional de Educação (FNE) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) desfigurados. Na nova redação do projeto de Darcy Ribeiro, atribuiu-se ao CNE o papel de mero órgão de governo que assessora o Ministério da Educação. Com a configuração dada ao CNE, destacam Ramos e Ciavatta (2012, p. 19), intensificou-se seu status de “campo de disputa por hegemonia entre classes e frações de classe, sendo a política curricular o objeto específico dessa disputa”. Isso possibilita que um intelectual burguês soterre tecnocraticamente o debate desenvolvido nas universidades e pelos educadores e educadoras das escolas públicas e renegue deliberadamente as posições majoritárias

³⁵ Sobre este movimento, Saviani acrescenta as seguintes informações: “A noção de uma base nacional emergiu como uma ideia-força do movimento pela reformulação dos cursos de formação de educadores. Esse movimentou começou a se articular no final dos anos de 1970, materializando-se na I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo nos dias 31 de março, 1º e 2 de abril de 1980, ocasião em que foi criado o Comitê Pró-Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, que se transformou, em 1983, na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE). Esta, por sua vez, deu origem, em 1990, à atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional, a ideia de ‘base nacional comum’ foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal, seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas, possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação” (SAVIANI, 2020, p. 22)

registradas em audiências públicas e nas reuniões realizadas no seu gabinete do CNE, para fazer valer as concepções curriculares dos reformadores empresariais e silenciar as vozes dissonantes, como fez Francisco Aparecido Cordão:

Mais uma vez, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, somos surpreendidos com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanada do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Professor Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa da formação integrada ao lado das formas concomitantes e subsequentes de articulação entre ensino médio e educação profissional. (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 20)

O que se tem buscado com esta atitude tecnocrática é seguir a linha da pedagogia das competências no campo curricular. Isso significa que o currículo da educação básica, estrutura-se na forma de um receituário de capacidades a serem adquiridas, circunscritas dentro dos componentes curriculares na forma de:

desempenhos operacionais, sugerindo, indiretamente, a transposição de situações de trabalho para o currículo e a realização do ensino de tipo condutivista. [...] o desempenho é reiterado como a unidade manifestável e avaliável da competência. De fato, se as competências compõem a subjetividade do trabalhador (nos planos cognitivo e sociointerativo), qualquer enunciado objetivo só pode reduzi-las a desempenhos. (RAMOS; CIAVATTA, 2012, p. 24)

Ajustar o currículo aos moldes da categoria central da sociedade capitalista, quer dizer, da mercadoria e da sua produção no intento de gerar mais-valor, é o que está em jogo do ponto de vista dos reformadores e dos seus sequazes e dóceis funcionários tecnoburocratas. Isso se explica no fato da burguesia não ser uma classe ociosa; ela é empreendedora e difere-se, desse modo, das classes medievais que superou. Volta-se à burguesia para revolucionar constantemente as relações de produção, com o objetivo de converter todos os produtos do trabalho em valor de troca; assim, o excedente obtido através da superexploração do trabalho e espoliação de territórios, é incorporado ao capital que “se amplia insaciavelmente” (SAVIANI, 2020, p. 12). Por conseguinte, o empreendimento sagra-se, como analisa Luiz Carlos de Freitas, no “modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade” posto que ele expressa a característica essencial da classe burguesa, que é o “empreendedorismo”, entendido, sob o ponto de vista liberal, como “fonte de liberdade pessoal e social”. Nada mais natural que orientar-se por esse ponto de vista e buscar reduzir todas as instituições sociais ao modelo que a classe hegemônica, a burguesia, considera ser a forma mais desenvolvida, pois é a que lhe proporciona grandes lucros e poder, por isso é a “empresa” (FREITAS, 2018, p. 31) a célula determinante que deve orientar as relações sociais e sob as quais deverá a escola se curvar tanto na forma de se organizar gerencialmente, quanto na perspectiva de formar seres humanos. A

partir desse olhar, Freitas esclarece a dupla finalidade dos reformadores empresariais da educação: 1^a) implementar reformas educacionais para garantir: a) “o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0)”;

b) “garantir que tal iniciativa se contenha dentro de sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado”; e 2^a) retirar a “educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado” (FREITAS, 2018, p. 42).

O ponto de vista burguês conta ainda com um forte apoio para se consolidar: as concepções pós-modernas que têm penetrado na educação por meio do lema **aprender a aprender** (DUARTE, 2011), que aglutina diversos ideários, cujo mote possibilita que se solapem as possibilidades de uma educação escolar e um currículo capazes de mediar uma formação humana verdadeiramente enriquecida, capaz de contribuir para a transformação das relações sociais capitalistas. De modo geral, as supostas teorizações pós-modernas originam-se e ganham impulso a partir dos acontecimentos mundiais situados no final do século XX, especialmente o fim das experiências socialistas (fim da União Soviética e derrubada do Muro de Berlim) e devido ao avanço de novas tendências filosóficas surgidas no campo filosófico, sociológico e educacional após o fracasso do movimento de revolta popular francês do final da década de 1960 e que foram ganhando força no ocidente em defesa de identidades individuais e culturais, sob forte influência do movimento feminista, da psicanálise, do pós-estruturalismo, da virada linguística e de outras manifestações culturais e científicas que buscaram representar novas perspectivas de compreender a sociedade. Celso Frederico (1994) aponta para o estranho **realismo negador** comumente notado após a derrota do stalinismo, fenômeno carregado de **pragmatismo taticista** na prática política que vê o **presente como fato consumado** e, por isso acomoda-se e **reconcilia-se com a realidade empírica**:

[...] o impacto da derrota fez-se seguir de um compreensível desânimo e acomodação, de um clima de fim de festa e ressaca. A frustração levou alguns setores da esquerda a abandonarem o barco e a capitularem, adotando um estranho “realismo” negador das possibilidades da superação do presente. A prática política degrada-se num *pragmatismo taticista* sem finalidades, sem valores a serem realizados, já que o presente passou a ser visto como um fato consumado, sem nenhuma possibilidade de desdobramento e superação. Trata-se, aqui, de uma acomodação, de uma *reconciliação com a realidade empírica*. (FREDERICO, 1994, p. 52, grifos do autor)

Esse clima intelectual que se instaurou, demonstrou-se favorável ao progresso em curso da perspectiva neoliberal. Eram necessárias teses e ideias que demonstrassem o fracasso de qualquer projeto societário coletivo. Como explica Marise Ramos:

A queda do muro de Berlim em 1989 e, nos anos seguintes, o colapso do socialismo real, serviram de sofisma da composição para afirmar o credo neoliberal. A tese mais emblemática e cínica do pensamento neoconservador foi afirmada por Fukuyama como sendo “o fim da história” [...] afirma-se como força extraordinária a ética individualista. No campo pedagógico esta ética manifesta-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total, empregabilidade, mas que no âmbito social mais amplo se define por noções constitutivas de um suposto *novo paradigma* – pós-industrial, pós-classista, pós-moderno etc. (RAMOS, 2001, p. 13-14, grifos da autora)

Os grandes destaques dessa agenda pós-moderna são “o pensamento de Lyotard e/ou a linhagem que articula as ideias lyotardianas do final dos anos de 1970 às máximas de Baudrillard, na década de 1990” (DELLA FONTE, 2010a, p. 42). Junto com Sandra Soares Della Fonte é possível afirmar que as perspectivas dessa agenda possuem diferenças, mas apesar delas, “são perpassadas por motivações e matrizes filosóficas convergentes e/ou aproximadas” (DELLA FONTE, 2010a, p. 42). A título de exemplo, pode-se colocar aqui que o pós-estruturalismo e o neopragmatismo são construções teóricas diferentes, que possuem desenvolvimentos históricos próprios e conceitos que lhes são específicos. Entretanto, ambas integram a mesma agenda que configura e mantém “um amplo clima intelectual e político”, que se “corporifica em uma agenda denominada de pós-moderna (WOOD, 1999 *apud* DELLA FONTE, 2010a, p. 39). É por isso que, embora aparentemente divergentes, o estatuto filosófico dos argumentos do pós-estruturalismo e do neopragmatismo “permite que eles penetrem e se articulem a discussões de campos acadêmicos variados e temas diversos” (DELLA FONTE, 2010a, p. 39).

Sendo o neopragmatismo uma vertente neopositivista tal corrente filosófica apresenta como característica a negação da ontologia. Dito de outro modo, os objetos e fenômenos da realidade são o que são em si, portanto, não faz sentido, sob esse ponto de vista, indagar sobre a essencialidade dos fenômenos e objetivos, posto que o que realmente importa é o seu uso e não a sua mais fidedigna compreensão (DELLA FONTE, 2010a). Nesse caso, anula-se a análise da compreensão de mundo no desenvolvimento das ciências. Já o pós-estruturalismo opõe-se à neutralização ontológica do ser e do saber. Porém, como depreendem Alice Casemiro Lopes e Elizabeth Macedo, para o pós-estruturalismo a linguagem constitui a própria realidade e

[...] os significados nunca são fixos, mas sempre construídos dentro de determinadas práticas. Não existem, portanto, discursos falsos ou verdadeiros, nem o lugar da ciência, na perspectiva althusseriana, capaz de desvelar a ideologia. Existem apenas diversos discursos constituintes de regimes de verdade, na acepção de Foucault. Por outro lado, todas as narrativas, como analisa Silva, são parciais, dependem da posição de seus emissores, não havendo uma posição privilegiada para emissão de discursos. Apresente-se assim como uma das principais marcas do pós-estruturalismo, [...] a defesa da subjetividade como fragmentada, descentrada e contraditória e o questionamento às idéias de emancipação e conscientização. Essa concepção e sua conseqüente crítica ao educador como um ser iluminado, capaz de indicar os caminhos

da conscientização, é um dos princípios do pós-estruturalismo mais rapidamente incorporado por Silva e trabalhado ao longo de sua obra. (LOPES; MACEDO, 2002, p. 23-24)

Note-se que, de fato, a perspectiva pós-estruturalista opõe-se à antiontologia presente no neopragmatismo, entretanto entrega a captação da essencialidade das formações materiais e ideativas a uma ontologia relativista, empiricista e subjetivista, encerrando o processo gnosiológico no próprio indivíduo ou em consensos culturais. Tal afirmação relativista contesta também a defesa da neutralidade do conhecimento advogada pelo neopositivismo/neopragmatismo. Entretanto, a orientação ontológica pós-estruturalista delinea que o conhecimento é

produto dos interesses, valores, crenças de uma comunidade. A despeito de sua luta contra o positivismo, essa agenda é portadora de um caráter criptopositivista. O neopositivismo suspende o ontológico e exclui a ciência de questões relativas à concepção de mundo. Qualquer referência a uma realidade efetiva soa metafísica para essa perspectiva e, como tal insignificante em termos científicos. A agenda pós-moderna tem um ponto de partida oposto ao neopositivismo: ela argumenta que é impossível desviar-se da ontologia e que o estatuto ontológico da realidade é dado pelos diversos modos de se abordar linguisticamente essa realidade. Ao efetivar esse relativismo ontológico, tal agenda sucumbe, por outra via, à mesma interdição de referência ao real que o neopositivismo. (DELLA FONTE, 2010a, p. 48)

Conclui-se que, embora diferentes e aparentemente divergentes, pós-estruturalismo e neopragmatismo/neopositivismo acabam por integrar o mesmo universo político-ideológico, pois, por caminhos diferenciados, levam a um fim semelhante com relação à ontologia: interditam a compreensão da realidade e, sobretudo, obstaculizam a ação coletiva pela transformação da sociedade e desenvolvimento integral dos indivíduos, estabelecendo o ambiente filosófico favorável para a perpetuação da sociedade capitalista, mesmo que pareça dirigir críticas a esse modo de produção. Com efeito, a agenda pós-moderna, de modo geral, mesmo muitas vezes afirmando “sua filiação à tradição política de esquerda, [...], se aproxima e/ou fortalece, muitas vezes a contragosto de seus anúncios, posições conservadoras” (DELLA FONTE, 2010a, p. 40).

A obra de Newton Duarte foi pioneira no país em apontar os ideários pedagógicos e as concepções curriculares nos quais o pós-modernismo se faz presente no Brasil. No âmbito do lema **aprender a aprender** orbitam concepções neoconstrutivistas e que se afirmam neovigotskianas, que foram por Duarte desmascaradas em *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana (DUARTE, 2011). À luz da teoria pedagógica histórico-crítica, esse teórico demonstra o alinhamento da **pedagogia construtivista**, **teoria do professor reflexivo**, **pedagogia de projetos**, **pedagogia multiculturalista** e a **pedagogia das competências** com o projeto de sociabilidade burguês.

Entre as diversas sínteses por Duarte produzidas ao longo dessa sua importante obra, é possível destacar a seguinte crítica radical às implicações do pós-modernismo na educação escolar:

A conclusão evidente é de que o pós-modernismo produz, em alguns, um cinismo imobilizante, que a todos critica por serem defensores de ingênuas crenças calcadas em metanarrativas do século passado e produz, em outros, na tentativa de superar esse imobilismo, a busca de resultados práticos para problemas localizados, numa fuga à análise teoricamente fundamentada e politicamente consistente dos princípios presentes em suas ações. No campo da educação também é reproduzida essa falsa opção entre um cinismo imobilista e um ativismo pragmático e imediatista. Como disse Luiz Carlos de Freitas [...], alguns educadores, procurando fugir à necessidade de posicionamento perante a questão da necessidade de ruptura radical com o capitalismo, acreditam poderem refugiar-se de forma segura na afirmação de que “seu compromisso é com a educação”, e que é, sem dúvida, um recurso psicológico de busca de legitimação ética para um autocerceamento alienante que o indivíduo impõe às suas relações com o mundo. (DUARTE, 2011, p. 94)

Escancaradamente com sua pedagogia das competências ou sub-repticiamente através do pós-modernismo, visa-se interditar a formação das massas. E qual seria o projeto de formação das massas a ser disputado pelos movimentos organizativos da classe trabalhadora? Como será analisado em capítulo específico desta tese, trata-se da escola que toma o trabalho como princípio educativo. Não se trata do princípio do trabalho alienado produzido nas relações sociais capitalistas e que se volta para a exploração do homem pelo homem. Significa tomar a produção material “como referência para organizar a educação de maneira contra-hegemônica, procurando articulá-la com movimento revolucionário de superação do capitalismo” (SAVIANI, 2021, p. 211).

O propósito contra-hegemônico articula-se com a necessidade de efetivação do modo de produção que corresponde aos interesses de liberdade e universalidade do conjunto das classes trabalhadoras, isto é, o socialismo, que deve ser entendido não como “um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade, pondo em prática planos atraentes”, mas “como produto das leis de desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo revolucionário de transição para o comunismo conduzido pelo proletariado” (SAVIANI, 2005, p. 224). Partindo dessa concepção, depreende-se que o currículo, o método de ensino, a organização e gestão da escola, sob visão de mundo capitalista, geram problemas para a transformação da sociedade e desenvolvimento do gênero humano, por isso a sua negação como produto do desenvolvimento do capitalismo, aponta para a sua transição no âmbito do processo revolucionário que coincide com a disputa geral da classe trabalhadora por uma escola que corresponda às suas necessidades de superação do capitalismo. É nesse sentido que a escola socialista é a escola de transição, que deve ser conduzida pelos trabalhadores organizados e concatenados com a visão de mundo socialista.

Diante do exposto, é possível direcionar o posicionamento de Lênin sobre a orientação ideológica dos trabalhadores com relação à sociedade para a educação escolar: “**Não há meio-termo**” para essa disputa, afinal o problema se coloca “**exclusivamente assim: ideologia burguesa ou ideologia socialista**, pois a humanidade não elaborou uma ‘terceira’ ideologia” (LENIN, 2008, p. 114, grifos meus). E a ideologia burguesa tem mostrado sua força contra os trabalhadores.

Dentre os ataques recentes às classes trabalhadoras, destaca-se, imediatamente após o golpe de 2016, a decisão no STF³⁶ de que os dias parados por greve de servidor devem ser descontados, exceto se houver acordo de compensação. Essa decisão cerceou ainda mais o direito de greve, demonstrando que o sindicalismo de Estado mantém fortemente os seus limites históricos conservados na atualidade. Antes, para ser considerada ilegal, a greve deveria ser objeto de análise judicial, mas o STF assentiu que o próprio gestor público faça esse juízo e utilize a ameaça e o corte de ponto, o desconto salarial em si, para impedir o servidor de deflagrar as paralisações e greves.

Essa primeira medida destacada foi, possivelmente, favorável aos fatos subsequentes, instituindo-se, ao que tudo indica, como estratégia articulada para refrear resistências à violenta ofensiva conservadora neoliberal, perpetrada na já analisada aprovação do congelamento dos gastos públicos com despesas primárias por vinte exercícios fiscais, na forma da Emenda Constitucional nº 95, que entrou em vigor no mesmo ano do golpe, em 2016. Maria Lúcia Fatorelli desmarcara os argumentos mentirosos e expõe as reais intenções do discurso de austeridade que levaram a aprovação dessa Emenda e de todas as táticas que se voltam para desviar a função do Estado para seu dever de promover o desenvolvimento e responsabilizar-se pelos direitos dos cidadãos e cidadãs do país, a fim de assaltar os cofres públicos a serviço do capital financeiro através do sistema de dívida no Brasil:

O Sistema da Dívida opera no Brasil principalmente por meio do modelo econômico focado no alcance de metas de Superávit Primário, no regime de Metas de Inflação (ancorado em políticas de juros altos e controle de base monetária, que representam garantias e privilégios ao setor financeiro), além de uma série de políticas nocivas ao país, tais como a prática de juros altos; as privatizações de setores estatais estratégicos; liberdade total para os fluxos de capitais; isenção tributária sobre os rendimentos proporcionados pelos mais elevados juros do mundo pagos pelo Brasil e outros privilégios tributários para o setor financeiro e grandes corporações e pesada carga tributária para a classe trabalhadora. (FATORELLI, 2013, p. 44-45)

Como se não bastasse tamanha exploração, Fatorelli acrescenta que os valores nominais efetivamente pagos aos credores da dívida pública são protegidos por sigilo, e os documentos

³⁶ A decisão foi divulgada no próprio portal do STF. Disponível em <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=328294>. Acesso em 29/9/2019.

contendo decisões acerca da dívida são secretos e inacessíveis ao controle popular e democrático.

A garantia dada por Temer aos rentistas com o desvio legalizado de recursos para remunerar títulos da dívida se somou à oferta de bolsões de mão de obra barata e cuja contratação possa se dar de forma mais desregulamentada e fácil. Por isso seu rápido governo golpista, em articulação com o parlamento, voltou-se para assolar os direitos trabalhistas, que foram totalmente descaracterizados no âmbito da legislação. Com efeito, o Congresso Nacional aprovou a terceirização irrestrita, sancionada pelo Presidente em 2017 e assentida pelo STF em 2018. Com isso se permitiu um verdadeiro “libera geral” nas contratações de empresas terceirizadas, que passaram a contar com a garantia de poder explorar os trabalhadores. Pela nova deliberação, tais empresas poderiam ser incluídas para contratação em atividades fim, permitida com a promulgação desta nova Lei nº 13.429/2017 (BRASIL, 2017a). Desse modo, estavam abertas as portas para a exploração máxima que se somou à destruição de mais direitos, a partir da desastrosa reforma trabalhista, ainda no ano de 2017.

A Lei n. 13.467/2017 (BRASIL, 2017b) passou a ter validade a partir de 11 de novembro de 2017, cento e vinte dias após a sua publicação no Diário Oficial da União. Essa reforma destruiu direitos significativos para permitir, por exemplo, que a homologação da rescisão do contrato de trabalho possa ser feita na própria empresa, desobrigando-se a sua realização no âmbito sindical; excluiu do tempo referente ao cômputo que perfaz a jornada de trabalho aquele que o trabalhador gasta, dentro da empresa, com higiene pessoal e troca de uniforme; as horas *in itineranti*, que são as que o trabalhador utilizava para se deslocar até a empresa também foram oficialmente abolidas por essa Lei; admitiu formas de contratação alternativas, anteriormente consideradas ilegais, como o trabalho intermitente, no qual o trabalhador é remunerado pelo período de trabalho e o pagamento de férias e décimo terceiro proporcional e o desconto sindical em folha passou a ser facultativo.

Amalgamando-se à ofensiva restauradora neoliberal no campo da economia e da política social, procedeu-se com eficiência durante o governo Temer a contrarreforma do ensino médio, assegurada pela Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017c), que altera o Art. 36, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para impor mudanças, ao modo do produtivismo e com semelhança à que foi perpetrada por um dos nomes mais influentes entre os militares durante a Ditadura no Brasil, braço direito do coronel Jarbas Passarinho³⁷ – Ministro da

³⁷ “O coronel Jarbas Gonçalves Passarinho [...] foi Ministro do Trabalho (governo do general Arthur da Costa e Silva), Ministro da Educação (governo do general Emilio Garrastazu Médici), Ministro da Previdência Social

Educação do Regime – o professor da Universidade Federal do Ceará, Valnir Chagas. Em sua essência, o “novo” ensino médio distancia a classe trabalhadora da universidade e facilita o caminho do neotecnicismo, sob a falácia profética de inclusão no mercado de trabalho. Apresenta um discurso aparentemente sedutor ao afirmar o respeito ao direito de opção dos jovens, que podem escolher itinerários formativos vinculados à BNCC. Isso significa que as novas gerações das classes populares são induzidas a uma escolha espontaneísta e imediata, vinculada às suas necessidades do mercado, enquanto os filhos da classe média alta e das frações burguesas continuam a optar pelas carreiras tidas de maior prestígio e que destinarão o ocupar postos trabalho privilegiados nas empresas privadas e no Estado burguês. Como aponta Marise Nogueira Ramos, a lógica de subsunção da educação aos interesses do capital direciona a qualificação do trabalho de acordo com elementos que permitem

[...] controlar o modo de fixação das remunerações. Nessa perspectiva, surgiram os grandes sistemas ou grades de classificação de empregos e salários como, por exemplo a *Job Evaluation* ou sistema *Hay* elaborado nos EUA em 1927 e aplicado largamente na França nos anos 50 e as Classificações Parodi-Corizart, que serve de base para as negociações entre patronato e os sindicatos franceses desde 1954. No Brasil o que temos até então são a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) e as legislações do exercício profissional regulamentadas e controladas pelos Conselhos Profissionais. (RAMOS, 2001, p. 48)

Com isso, desenvolve-se o controle de categoria profissional sobre o processo de qualificação, obviamente determinando o valor social da profissão e até mesmo sua existência, isto é, a intelectualidade que controla o mercado e acaba por determinar as classificações como a CBO³⁸, as legislações que regulamentam as profissões e os Conselhos Profissionais para dar consistência interna à relação entre a qualificação e o salário e/ou a hierarquia social. Como Ramos (2001, p. 48) adverte, ao citar Bollon e Dubins: “No debate sobre a qualificação e na

(governo do General João Batista Figueiredo) e Ministro da Justiça (governo de Fernando Collor de Melo) [...]”, relembram Amarílio Ferreira Júnior e Marisa Bittar (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 18). Passarinho foi peça-chave na aprovação do AI-5, em 1968, um dos seus subscreventes. Fora escolhido também como um dos 13 oficiais para fazer lobby no congresso nacional em defesa dos interesses dos militares durante o Congresso Constituinte. Ao presidir a Comissão de Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições possibilitou a elaboração do atual formato do texto que contempla as Forças Armadas e a Segurança Pública no texto constitucional. O ex-ministro está, portanto, diretamente relacionado com a aprovação do artigo 142 da Constituição Federal de 1988, possibilitando o caráter golpista da atual democracia brasileira que possui um dispositivo constitucional que abre brechas para arroubos autoritários ao permitir que as Forças Armadas julguem ao seu bel-prazer o que significa ameaça à lei e a ordem e tenham a audácia de desobedecer a sua “autoridade suprema”, o Presidente da República, para deflagrar golpe de Estado (MARTINS, 2022).

³⁸ Conforme definição do Ministério do Trabalho “A Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, instituída por portaria ministerial nº. 397, de 9 de outubro de 2002, tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares. Os efeitos de uniformização pretendida pela Classificação Brasileira de Ocupações são de ordem administrativa e não se estendem as relações de trabalho. Já a regulamentação da profissão, diferentemente da CBO é realizada por meio de lei, cuja apreciação é feita pelo Congresso Nacional, por meio de seus Deputados e Senadores, e levada à sanção do Presidente da República”. Disponível em: <http://www.mteco.gov.br/cbosite/pages/home.jsf>. Acesso em: 25/4/2020.

sistematização de sua codificação social, a organização das classes acabou por se impor à análise do processo de qualificações, visto que qualquer que seja o método de classificação, ‘a remuneração mantém-se ligada ao emprego e não ao valor individual do assalariado’”. Por mais capacidades que o indivíduo possa desenvolver, ele esbarra nos limites da sua classe, aqui entendida como profissão ou categoria profissional que regula a sua qualificação, salário e sua própria posição na hierarquia social capitalista. O fato de que as profissões coabitam numa hierarquização social significa que o prestígio de determinadas classes possibilita uma supervalorização dos salários e o ingresso ou manutenção nas posições mais elevadas da hierarquia social, sendo que o que está em jogo na regulação não é o indivíduo, mas o que ele ganha. Com uma qualificação direcionada para escolhas, em uma sociedade cindida em classes sociais, qual a tendência da ocupação dos postos mais qualificados da hierarquia social?

Essa é a problemática do currículo da educação básica e do movimento sindical dos trabalhadores da educação que o está disputando. Trata-se, portanto de um problema complexo que necessita ser compreendido em suas múltiplas determinações e relações diversas, como forma de se buscar maneiras de encaminhar as contradições impostas para o movimento sindical, para a organização política do conjunto das classes trabalhadoras no Brasil, cuja disputa pelo projeto de formação, isto é, pelo currículo, é fundamental. Na intenção de construir ações efetivas, foram elaboradas questões de pesquisa para direcionar as finalidades desta tese, que estão colocadas no tópico a seguir.

1.2 Questões de pesquisa

Diante da problemática que expôs a necessidade (essência) desta investigação científica, em suas múltiplas determinações, e configurou o problema da disputa pelo currículo por parte do movimento sindical dos trabalhadores da educação básica das escolas públicas brasileiras em tempos de conflitualidade entre as frações de classe do bloco no poder e as classes trabalhadoras, algumas questões são capazes de sintetizar a complexidade do problema e direcionaram a construção dos objetivos desta tese.

- a) Considerando que o **novo sindicalismo** passou por grandes alterações a partir dos anos 1990, declinando de sua postura combativa para seguir pelo caminho do **participacionismo** e, na década de 2000, enfrentou novíssimos desafios ao integrar a

frente nacional neodesenvolvimentista³⁹, como as relações entre as bases sociais da CNTE, e as relações e articulações entre essa Confederação e a CUT têm reverberado na disputa pela educação escolar, em geral, e pelo currículo, especificamente, com os reformadores empresariais e com o Estado durante o período investigado?

- b) Qual a forma atual dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) mais aperfeiçoados e influentes e como se chegou ao atual nível de desenvolvimento das principais entidades do empresariado que pautam a política educacional brasileira?
- c) Como a agenda pós-moderna foi se infiltrando nos movimentos organizativos das classes populares brasileiras e atingiu os trabalhadores da educação na universidade, em suas entidades formativas, científicas, de pesquisa, de gestão educacional, de defesa da escola pública, do sindicalismo dos trabalhadores da educação e congêneres? Quais as consequências da ofensiva neoliberal pós-moderna no interior dessas entidades das classes trabalhadoras?
- d) Qual a relação entre teoria do conhecimento, teoria curricular e organização do trabalho na educação escolar? Que síntese o movimento sindical dos trabalhadores da escola pública pode produzir a esse respeito, a fim de fortalecer a resistência contra a pedagogia da hegemonia?
- e) Como o pós-modernismo interfere na atual disputa da CNTE pelo currículo da educação básica?

1.3 Justificativa

O movimento sindical é uma formação específica do sistema capitalista, não se podendo afirmar sua existência em formações sociais e modos de produção precedentes. Como explica

³⁹ Na qual o movimento sindical integra a base social desta frente nos governos neodesenvolvimentistas que tiveram como força dirigente a grande burguesia interna brasileira. Notou-se neste período, como efeito da política econômica de reforma do neoliberalismo, com foco no crescimento econômico e distribuição de renda, um crescimento da atividade sindical de caráter ofensivo, muito em função da redução do desemprego e da capacidade e experiência do movimento sindical em fazer acordos coletivos cujos ganhos acima da inflação se mostraram reais, resultados estes também impulsionados pela política de reajuste anual do salário mínimo que considerava a taxa da inflação e a variação do Produto Interno Bruto (PIB) do ano anterior. Também, ocorreu durante a vigência de tal frente, a mais contundente reconfiguração da história do novo sindicalismo a partir dos conflitos decorrentes das políticas governamentais no campo trabalhista e sindical do governos petistas, que levou a criação de novas centrais por dois motivos: a) interesses na fatia do imposto sindical a partir do reconhecimento das centrais, desde o ano de 2008; b) divisão interna no movimento cutista que considera vários fatores como políticos, econômicos e sindicais e levaram a criação de três novas centrais tidas como progressistas, que reconhecidas ou não pela estrutura oficial, sendo que tal reconhecimento ocorre pelo fato da central atingir o contingente mínimo necessário em sua base social para ter acesso ao imposto sindical ou pela própria opção da central em buscar tal reconhecimento oficial junto ao Estado.

Armando Boito Jr. (2007, p. 172), é fato que se constata nas sociedades pré-capitalistas o fenômeno da “reivindicação pela via da insurreição” ou “insurreição reivindicativa”, porém, no limite, se tratou de movimentos que continham germes do movimento sindical e encontravam óbices inerentes à formação social escravista e servil e do modo de produção que impossibilitava a organização dos produtores para constituir entidades reivindicativas. É fato que escravos e servos resistiram ao terror imposto pelos seus algozes. Contudo, a base estrutural em que se edificavam tais sociedades e a superestrutura jurídico-política dos modos de produção anteriores ao capitalismo dificultavam o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, severamente coibindo quaisquer perspectivas de revolução social por parte dos produtores diretos. Em outras palavras, antes do advento da grande indústria, os trabalhadores, em geral, eram mantidos em baixa quantidade numérica, em situação de isolamento nas unidades produtivas, em regime de excessiva repressão, impossibilitados de ascender socialmente por força conjuntural de regras impostas no âmbito das instâncias jurídico-políticas, que também cuidavam de disseminar o caráter ideológico da aceitação do que se determinava nas relações sociais configuradas na base material.

Até mesmo as lutas por simples reformas eram demasiadamente dificultadas, dadas as poucas possibilidades de organização coletiva e compartilhamento de visão de mundo por parte dos produtores diretos. Conclui, portanto, Boito Jr. que restavam apenas duas possibilidades aos insurgentes dos antigos regimes escravocratas e servis: 1) a repressão seguida de eliminação ou 2) a revolução⁴⁰.

⁴⁰ Boito Jr. toma algumas experiências de **insurreição reivindicativa** em formações sociais escravistas, a fim de deixar claro que mesmo com ascensão da burguesia e tendo a classe de conviver com formações sociais particulares inerentes a resquícios do antigo regime – baseadas nas práticas desenvolvidas em sua fase mercantil, na qual os Estados nacionais lançaram-se na disputa concorrencial tendo a exploração das colônias pautada no trabalho escravo como principal fonte de extração das matérias-primas para movimentar o comércio e a indústria dos séculos XVII a XIX – tais formações sociais eram óbices à organização sindical. Como afirma esse autor, as sociedades pré-capitalistas “não comportam, portanto, um movimento social reivindicativo de produtores diretos. Os produtores deveriam limitar-se à passividade ou à resistência difusa, mais ou menos individualizada, ou, sendo as circunstâncias históricas favoráveis, sublevar-se, seja no plano local para tentar obter reformas, seja num plano mais amplo, em guerra civil, que pode, ou não, integrar-se a um processo revolucionário”. Além disso, as “forças produtivas próprias dos modos de produção pré-capitalistas *dificultavam*, embora não impossibilitassem, qualquer tipo de organização e de luta coletiva desses produtores; já as relações de produção e a superestrutura jurídico-política desses mesmos modos de produção *impedem* a organização dos produtores, inclusive para lutar por meras reformas” (BOITO JR., 2007, p. 174, grifos do autor). Outro aspecto importante a ser observado diz respeito à dialética entre **modo de produção e formação social**, o que possibilitou a convivência coetânea entre o modo de produção capitalista e a formação social escravista e, com efeito, impossibilitou que se organizassem entidades sindicais, em que pese a existência de **insurreições reivindicativas** ocorridas em diversas colônias, como no Brasil. Capitalismo é o modo de produção que dá origem ao sindicalismo, desde que asseguradas as formações sociais baseadas no trabalho formalmente livre, isto é, assalariado, para que possa efetivar-se. A convivência entre a **formação social escravista** e o **modo de produção capitalista** foi possível por um determinado período e nela pode-se, no máximo, afirmar que estavam os germes do movimento sindical. Entretanto, o **movimento sindical é fruto da fase superior do capitalismo, do imperialismo, quando as formas sociais pré-capitalistas foram**

Diferindo-se radicalmente dos sistemas produtivos anteriores, a infraestrutura capitalista é caracterizada pelo emprego de máquinas e pelo uso do trabalhador coletivo operando uma miríade de unidades produtivas socialmente integradas (BOITO JR, 2007). Independente das variações nos modelos de organização da produção capitalista, o trabalho é detalhadamente dividido, de caráter cooperativo e centralmente organizado. Essa é uma generalização histórica no que diz respeito às relações que colocam a indústria sob o controle dos proprietários privados dos meios e instrumentos de produção, com a finalidade de obter lucro às custas da redução dos custos da produção⁴¹ – fator preponderante para lograr êxito. Somente a partir desse contexto é que a luta reivindicatória dos trabalhadores ganhou formato de luta sindical. Trata-se, em sua gênese, de um movimento que se impôs como luta imprescindível contra os capitalistas; luta de classes que se agudiza à medida que a produção se transforma em larga escala chegando a atingir, dependendo da correlação de forças e da atuação de agentes políticos revolucionários, a condição de lutas grevistas correspondentes a verdadeiras **escolas de guerra**. Ao refletir sobre as **escolas de guerra**, o líder da Revolução Russa, Vladimir Illitch Lênin, apontou que, ao ser influenciadas pela perspectiva socialista e democrática, as greves tornavam conscientes ao proletariado a causa de todo o conjunto dos trabalhadores, a ponto de subsidiar engajamento destes na luta política pela emancipação do conjunto dos trabalhadores:

Assim, as greves ensinam os operários a unirem-se; as greves fazem-os ver que somente unidos podem aguentar a luta contra os capitalistas; as greves ensinam os operários a pensarem na luta de toda a classe patronal e contra o governo autocrático e policial. Exatamente por isso, os socialistas chamam as greves de “escolas de guerra”, escolas em que os operários aprendem a desfechar a guerra contra os seus inimigos, pela emancipação de todo o povo e de todos os trabalhadores do jugo dos funcionários e do jugo do capital (LENIN, 2008, p. 105-106)

Nesse sentido, não se quer fazer aqui nenhuma apologia ingênua a um sindicalismo revolucionário espontâneo, tampouco proselitismo que crê na redenção da classe trabalhadora a ser salva pela militância sindical. Ao contrário, parte-se aqui da premissa, lastreada na prática histórica do movimento sindical, da **impossibilidade do movimento sindical enquanto agente**

superadas e então condensou-se no seu lugar plenamente a formação social com base no trabalho assalariado baseada na indústria e a burguesia industrial e, em seguida, financeira.

⁴¹ Inclui-se nesse cálculo o rebaixamento dos salários ou estratégias manipulatórias que causem a impressão de que ocorreu aumento ou estabilidade do poder de consumo por parte dos trabalhadores, como, por exemplo, o acesso a produtos mais baratos, geralmente importados e fruto de trabalho superexplorado, obtido de regiões de livre acesso a contingentes imensos de mão de obra mais barata, onde os seres humanos são vistos pelo capital-imperialismo como trabalhadores de categoria mais inferior e indigna (migrantes, latinos, refugiados, entre outros) e há facilidades para contratá-los de forma desregulamentada (temporariamente, como terceirizados, subcontratos, por demanda, etc). Desse modo, os trabalhadores dos países mais importantes ou intermediários dessa hierarquia desigual e combinada são manietados a fim de que as greves sejam contidas, boicotadas/furadas e outros entreves ou prejuízos à acumulação dos capitalistas ocorram (SMITH, 2020).

político revolucionário. Em outras palavras: o movimento sindical não possui capacidade, por si só, considerando sua forma, determinação e relações históricas e atuais de equacionar o problema da classe trabalhadora. A captação da essência do fenômeno do sindicalismo esclarecerá tal premissa e, mais do que isso, demonstrará que existem variantes para ela, que ela não é absoluta, que existem possibilidades de modificações a serem empreendidas pelos indivíduos que podem alterar substancialmente o curso do movimento sindical, contudo, sem esperar por milagres.

Reafirma-se que o sindicalismo nasce a partir de um processo histórico dos conflitos entre classes antagônicas que se relacionam no transcorrer do desenvolvimento da sociedade capitalista. O sindicalismo não é demiurgo da luta de classes. Trata-se de um movimento reivindicativo organizado que se torna possível depois de deflagrada a luta de classes determinada pelas formações das sociedades industriais. Isso quer dizer que o movimento sindical foi um meio de luta organizada pela classe produtora para reivindicar melhores condições de trabalho e, no limite, ganhou e pode vir a obter a forma revolucionária – que não depende diretamente do aparelho sindical. Boito Jr. enfrenta bem esse problema, ao advertir que **sindicalismo não é luta de classes, mas poderá se tornar desde que assuma a luta pelo fim do trabalho assalariado.** Esse cientista político analisa ainda que “A luta de classes do proletariado é uma luta pela superação, e não pela reforma, do capitalismo”. Porém, ele pondera: “Isso não significa que o sindicalismo não possa vincular-se à luta operária e socialista pela revolução” (BOITO JR, 2007, p. 184-185). Ou seja, o movimento sindical, embora não seja espontaneamente luta de classe, pode tomar a orientação revolucionária para atender aos propósitos de superação da sociedade capitalista, cumprindo expediente específico ao que lhe compete, dentro dessa finalidade, tornando tais entidades organizativas da classe trabalhadora **escolas de guerra.** Os sindicatos podem auxiliar na socialização da causa proletária, de modo que os operários se tornem cada vez mais conscientes e as massas esclarecidas, para que possam se engajar na luta pela direção econômica, política e cultural, científica e tecnológica da sociedade. Como admoesta Lênin, esse percurso que passa pela **escola de guerra** integra a estratégia revolucionária cujo objetivo é o aniquilamento da sociedade burguesa e a construção do socialismo e carece da edificação de um partido revolucionário:

[...] é necessário fazer todos os esforços para [...] tornar conhecida nas massas operárias a causa operária, fazê-las conhecer o socialismo e a luta operária. Esta é a missão que devem cumprir os socialistas e os operários conscientes, formando, para isso, o partido operário socialista (LÊNIN, 2008, p. 107)

Lênin esclarece acerca dos limites do sindicato no transcurso da luta de classe ao ponderar que tais entidades têm sido historicamente construídas a partir da demanda dos

trabalhadores organizados no contexto da sociedade capitalista, desde os seus primórdios. Com base nas análises que fez no desenvolvimento do movimento sindical russo, observou que, a princípio, na década de 1870, as lutas tinham uma forma mais incipiente, consistiam em tumulto; porém, à medida que os conflitos de classe se tornavam mais intensos, já nas décadas finais do século XIX, os operários galgaram níveis mais amplos de consciência e organizaram melhor as greves e as formas de resistência, com o objetivo de enfrentar sistematicamente os ataques do empresariado e as invectivas policiais czaristas. Note-se que tais movimentos não são socialistas; afinal, para que fossem assim considerados e o movimento sindical exercesse vinculação direta com um processo de transformação social radical, os encaminhamentos das lutas deveriam direcionar ações estrategicamente planejadas para impor fim àquela ordem, em que coabitam a hegemonia política czarista com um capitalismo de baixo desenvolvimento industrial. A história conduziu Lênin à constatação de que o movimento sindical russo por três décadas variou de uma **espontaneidade** baseada, como já dito, no tumulto, onde a destruição de máquinas era bastante comum, passando a uma condição que ele qualifica como **consciente**. Porém, Lênin afirma, “não é, senão, a forma embrionária do consciente”, apenas no sentido em que os operários formulavam “reivindicações precisas, procurava-se prever o momento favorável, discutem-se certos casos e exemplos de outras localidades etc” (LÊNIN, 2008, p. 110).

Com essa análise, Lênin demonstra a tendência que o movimento sindical possui de **espontaneísmo** ou, em termos mais atuais, **corporativismo**. Em que pese certas especificidades que podem surpreender a tendência geral, a perspectiva histórica do movimento sindical é de ser espontâneo, imediatista, reivindicativo, lutar para sanar problemas atrelados ao salário, condições de trabalho, jornada laboral, melhorias e benefícios, entre os aspectos que costumam adstringir-se ao plano econômico-corporativo. Porém, isso não significa que os sindicatos são neutros. Ao agir espontaneamente, eles estão inseridos em uma estrutura econômica determinada, respondem e estão ajustados a uma específica perspectiva ideológica jurídico-política e, dessa forma, são portadores da reprodução de uma visão de mundo que propicia a manutenção do atual modo de produção e de suas instâncias superestruturais. Portanto, as ideias políticas que incidem e orientam a ação dos indivíduos organizados no movimento sindical – impondo limites e conformando os trabalhadores ao regime de exploração burguês ou fomentando a ruptura radical com o capitalismo – são concepções produzidas fora do movimento sindical, como explicou o próprio Lênin,

A história de todos os países atesta que, pelas próprias forças, a classe operária não pode chegar senão à consciência sindical, isto é, à convicção de que é preciso unir-se em sindicatos, conduzir a luta contra os patrões, exigir do governo essas ou aquelas

que lhes necessários aos operários. Quanto à doutrina socialista, nasceu das teorias filosóficas, históricas, econômicas elaboradas pelos representantes instruídos das classes proprietárias, pelos intelectuais. Os fundadores do socialismo científico contemporâneo, Marx e Engels, pertenciam eles próprios, pela sua situação social, aos intelectuais burgueses (LÊNIN, 2008, p. 110-111)

Em outras palavras, sindicalismo não possui identidade automática com o socialismo. O sindicalismo é um produto histórico da classe trabalhadora. Ele foi e tem sido uma necessidade de todo trabalhador do capitalismo industrial, de todos os proletários e das categorias que acabaram proletarizadas, isto é, utilizadas como trabalhador em massa e colocados em condições semelhantes às dos trabalhadores da indústria, como acontece hodiernamente com o professorado. Para lutar por direitos e contra os patrões e o Estado, o recurso da classe trabalhadora é a organização sindical. A consciência sindical é estimulada pelas próprias determinações estruturais dadas pelas condições objetivas da sociedade capitalista e existe independente da teoria socialista, não havendo identidade e relação imediata entre a consciência sindical e a consciência socialista.

Com efeito, constatou Lênin, que o limite a que tal consciência pode conduzir o coletivo dos indivíduos detentores dessas mesmas necessidades e que compactuam com o pensamento de que não é possível permanecer nas condições salariais e de trabalho impostas pelo capitalismo, corresponde à própria consciência sindical em si. Ou seja, o campo econômico lastreia, em última instância, o debate da consciência propriamente sindical. A consciência sindical é a consciência da sua sociedade. Ora, se a sociedade é capitalista, então o máximo a que a consciência sindical, mesmo a mais crítica e sedenta por reformas, irá chegar, será à condição de consciência capitalista sindical.

A visão de mundo que orienta consciência sindical em si é – ainda que se esteja em duro confronto grevista contra os capitalistas em defesa de um acordo por melhores salários – uma visão de mundo burguesa. Ao fim das tensões, saindo derrotados, os grevistas voltarão a ser explorados e os mais exaltados com grande risco de demissão, perseguição, prisão, constrangimentos, assédios, etc. Sendo os trabalhadores supostamente vitoriosos no acordo, as relações sociais de exploração não serão alteradas, apenas o lucro dos patrões será afetado durante um determinado período, podendo a vingança ocorrer a qualquer momento na forma de cortes de benefícios, congelamentos futuros de salário, demissões ou outras tantas possibilidades criativas acessíveis ao ilimitado poder dos burgueses contra o reduzido poder dos operários que acreditam nas negociações inventadas pelos capitalistas. Acreditar, portanto, em um automático papel revolucionário do sindicalismo seria demasiado utópico, ingênuo.

Se o caminho do sindicalismo é espontâneo, o do socialismo tem sido científico. Isso significa que o socialismo elaborado por Karl Marx e Friedrich Engels é fruto de uma produção filosófica⁴². Embora sindicalismo e socialismo tenham sido gestados por caminhos diferentes, note-se que a unidade dialética entre esses opostos poderá resultar em ganhos permanentes para os trabalhadores. O que se quer dizer é que ambos são imediatamente diversos, contraditórios, mas passíveis de unidade através de mediação que superará a condição espontaneística ao se incorporar a condição científica e o caráter revolucionário no seio do movimento sindical. Ora, se a consciência do sindicalismo é espontânea e se o espontaneísmo é burguês, enquanto naturalização das relações sociais vigentes, uma vez que os trabalhadores atinjam o nível da consciência filosófica, intelectual, socialista, a consciência burguesa será superada e os proletários disporão de armas para o enfretamento estratégico e tático contra a burguesia.

Foi a partir do final da primeira metade do século XIX, por meio do esforço intelectual de Karl Marx, seus interlocutores – destacadamente Engels – e sucessores do marxismo que a teoria socialista, em sua forma científica, foi elaborada à medida que se revelaram os segredos ocultos da sociedade capitalista nas obras desses teóricos e, com isso, forneceram-se as bases para o desenvolvimento e avanço de uma reflexão filosófica e construção da estratégia de superação desse modo de produção. O legado do marxismo deixa evidente que a sociedade capitalista é a **pré-história da sociedade humana**. Tal modo de produção está em permanente contradição com o desenvolvimento das forças produtivas. Mas esse fato não deve levar à ilusão, como alerta Newton Duarte, acerca da possibilidade mística, de qualquer tipo de prática instantânea ou mesmo da implosão do capitalismo fora da ação coletiva e intencionalmente organizada por parte dos dominados, produzida a partir do conhecimento e do posicionamento político e valorativo nessa direção:

É preciso conhecer as possibilidades, saber utilizá-las e querer utilizá-las. É necessário um posicionamento político e ético em relação a essas possibilidades. Por sua vez, esse posicionamento valorativo terá que se efetivar em ações coletivas concretas que empreguem os meios disponíveis para efetivar as transformações necessárias. (DUARTE, 2013, p. 60)

Entretanto, a ideologia burguesa é predominante e em função dela foram produzidas correntes filosóficas e políticas que lograram popularidade no movimento operário, autoproclamando-se contra-hegemônicas ou de esquerda. Uma das mais antigas e

⁴² Com isso não se quer dizer que o socialismo científico deve ser tratado como matéria de ensino universitário ou acadêmico. O fato de tal concepção teórica ter se edificado cientificamente não a direciona mecanicamente para o ensino universitário. Sua apropriação deve ocorrer em todos os espaços possíveis em que possa ser acessado pela classe trabalhadora, mas o partido revolucionário é por excelência onde se desenvolve a formação e a socialização da estratégia socialista entre o operariado. Mais à frente, ainda neste tópico, a abordagem conceitual do partido revolucionário será procedida.

frequentemente observável no movimento sindical é o **economicismo**. Lênin, também ao revelar a essência do **economicismo**, deixou claro que militantes que o socializam entre os operários estavam servindo aos interesses burgueses. Tem o **economicismo** teor contrarrevolucionário, limitador do desenvolvimento e da emancipação dos dominados, possui caráter imediatista e, por essa razão, costuma apostar todas as suas cartas no sindicalismo como protagonista na luta pelos interesses da classe trabalhadora. Nas palavras de Lênin:

Em lugar de estimular a marcha para a frente, de consolidar a organização revolucionária e de ampliar a atividade política, incitou-se a volta para trás, em direção à luta exclusivamente sindical. Proclamou-se que “a base econômica do movimento está obscurecida pela tendência a jamais esquecer o ideal político”, que o lema do movimento operário é a “luta pela situação econômica” (!), ou, melhor ainda, “os operários pelos operários”; declarou-se que as caixas de greve “valem mais para o movimento do que uma centena de outras organizações” [...]. Frases como: é preciso colocar em primeiro plano, não a “nata” dos operários, mas o operário “médio”, o operário das fileiras; ou como: “O político segue sempre docilmente o econômico” etc. etc., entraram na moda e exerceram influência sobre a massa dos jovens seduzidos pelo movimento e que, na maioria, não conheciam senão fragmentos do marxismo, tal como era exposto legalmente. (LÊNIN, 2008, p. 111-112)

A tendência economicista defendida pela social-democracia na Rússia encetou o movimento do proletariado na perspectiva de dar exclusividade à luta sindical em detrimento da luta política e das transformações sociais. Para tanto, o movimento socialdemocrata utilizou-se da sua revista *Rabótcheie Mysl* (Pensamento Operário) para influenciar as massas operárias nos sindicatos. Sendo esse periódico a principal fonte de informação política e dada à intensa atividade de agitação travada pelo contato que a juventude socialdemocrata buscou obter junto ao movimento operário, no final do século XIX e primeiros anos do século XX, o movimento sindical russo deparou-se com esse limite imposto por um partido cujas ideias conjuravam contra a emancipação do proletariado e manietavam o sindicalismo russo para a luta por melhores salários e não contra o fim do trabalho assalariado e o extermínio da exploração e da imensa desigualdade estrutural do capitalismo:

[...] a espontaneidade dos **operários seduzidos pelo argumento de que mesmo um aumento de um copeque por rublo vale mais que todo socialismo e toda política**, de que deviam “lutar sabendo que o faziam não por remotas gerações futuras, mas por eles próprios e por seus filhos” (editorial do n. 1. da *Rabótchaia Mysl*). As frases desse gênero foram sempre a arma preferida dos burgueses do ocidente que, odiando o socialismo, trabalhavam [...] para transplantar para seus países o sindicalismo inglês, e diziam aos operários que a luta exclusivamente sindical é uma luta por eles próprios e por seus filhos e não por remotas gerações futuras com vistas a um incerto socialismo futuro. [...] (LENIN, 2008, p. 112, grifos meus)

É nesse aspecto que se faz necessário que os revolucionários, os socialistas, comprometam-se em disputar a influência sobre as massas, com o intuito de tomá-las dos capitalistas e daqueles grupos que afirmam estar no campo da esquerda, mas que não passam de correia de transmissão do pensamento burguês. Isso, porém, não pode ser feito de forma

isolada; deve ocorrer através da atuação do partido revolucionário: movimento voltado para a realização da democracia do proletariado nacional, porém concatenado com a perspectiva de relações internacionalistas com o movimento socialista, articulado com o conjunto das classes trabalhadores mundialmente. Negar esse aspecto ou dizer que se está fazendo proselitismo político em defesa do pensamento socialista é uma forma deliberada de fazer apologia ao espontaneísmo ou a adstringir à consciência do conjunto dos trabalhadores ao respeito, aceitação passiva e reprodução da ideologia burguesa. Como advertiu o próprio Lênin (2008, p. 112): [...] todo culto da espontaneidade do movimento operário, toda diminuição do ‘elemento consciente’, do papel da social-democracia significa – quer se queira ou não – um reforço da influência da ideologia burguesa sobre os operários”.

Destarte, coloca-se na ordem do dia do movimento proletário a necessidade de conhecer claramente o inimigo, suas armas, estratégias e táticas através da apropriação do instrumental político das massas trabalhadoras que extrapole radicalmente todas as formas jurídico-políticas e econômicas que inviabilizam a vitória das classes populares e possa inverter a ordem e a lógica de organizar e se relacionar entre os seres humanos:

[...] o operário deve ter uma ideia clara da natureza econômica, da fisionomia política e social do grande proprietário de terras e do padre, da autoridade, e do camponês, do estudante e do vagabundo, conhecer seus pontos fortes e seus pontos fracos, saber enxergar nas fórmulas correntes e sofismas de toda espécie como que cada classe e cada camada social encobre seus apetites egoístas e sua “natureza” verdadeira; saber distinguir esses ou aqueles interesses que refletem as instituições ou as leis, e como as refletem. (LÊNIN, 2008, p. 117)

A via revolucionária é a única perspectiva possível de destruir a exclusiva via real e atual, que é a capitalista, conservadora dessa ordem e que se apresenta de forma mistificada, a fim de não demonstrar seu interesse em mascarar e manter as desigualdades que são estruturais, ou seja, inerentes, cujo funcionamento do modo de produção necessita elevar às máximas consequências o desvalimento e indignância de um grande exército da reserva industrial, para que possa manter um grupo privilegiado cada vez mais poderoso, alimentado pelas altas de lucro do capital financeiro.

O pensamento burguês e as ideias mistificadoras em torno de uma liberdade e de direitos obnubilam, como será examinado em vários momentos deste texto, uma das assertivas centrais do legado da obra de Ellen Wood: a democracia é um obstáculo ao desenvolvimento do capitalismo, não há espaço para uma cidadania ativa e uma participação democrática das massas em territórios ocupados pelo capital (WOOD, 2011). Ao visar o lucro, o capitalista não tem interesse em compartilhar decisões com o poder popular que pode ameaçar suas elevadas taxas de acumulação. Há um claro conflito de interesse entre capital privado e as demandas das

massas populares. Porém, à medida que a lógica privatista progride, oscilando desde as ideias mistificadas na forma de **gestão pública não estatal, parcerias público-privadas, nova administração pública**, entre outras falácias que cinicamente operam como **vetores de privatização** dos espaços e bens públicos, até chegar às vias de fato da venda de estatais e patrimônios sob a tutela pública para a burguesia nacional e para o capital estrangeiro.

A tese de Wood deveria acender entre os intelectuais comprometidos com as classes trabalhadoras o alerta consentâneo da demanda de mobilização política e organização das massas, a fim de impedir que se afirmassem como força política ativa no cenário brasileiro, capaz de fazer pelo movimento dos trabalhadores o que as frações da classe burguesa jamais serão capazes de realizar, pois

[...] **o problema coloca-se exclusivamente assim: ideologia burguesa ou ideologia socialista. Não há meio-termo** (pois a humanidade não elaborou uma “terceira” ideologia; e, além disso, em uma sociedade dilacerada por antagonismos de classe não seria possível existir uma ideologia à margem ou acima dessas classes). Por isso, toda diminuição da ideologia socialista, todo distanciamento dela implica o fortalecimento da ideologia burguesa. Fala-se de espontaneidade. Mas o desenvolvimento espontâneo do movimento operário resulta justamente da subordinação à ideologia burguesa, efetua-se justamente segundo o programa do *Credo*, pois o movimento operário espontâneo é o sindicalismo [...] (LÊNIN, 2008, p. 114, grifos meus)

Não existe, portanto, um movimento operário sem partido. O partido do movimento operário que se declara apartidário, suprapartidário, da “paz e amor” ou neutro é o partido burguês, que, em outras palavras, é o partido antioperário, antissindical, contrarrevolucionário, bonapartista e, até mesmo, neofascista. Dermeval Saviani comenta o que significa, do ponto de vista histórico e teórico, **o partido**, e reclama o fato de no Brasil não existir a figura de tal entidade de massas, tão fundamental para a luta imediata contra a opressão e para lançar mão de uma estratégia contundente contra o conjunto da burguesia. Ao tomar como base a obra de Antônio Gramsci, Saviani distingue as três concepções de partido existente: **partido político**, **partido ideológico** e **partido revolucionário**. O **partido político** é uma entidade de natureza representativa, pontual e superficial, enquanto o **partido ideológico** é um agrupamento de aparelhos e organizações intelectuais (religiosas, de imprensa, de benemerência, etc.) que possuem finalidades de difusão da visão de mundo específicas e, desse modo, superam a superficialidade do partido político. O **partido revolucionário**, por seu turno, é o **partido comunista** que unifica o partido político e ideológico,

isto é, no partido comunista como partido do proletariado, definido como o organismo privilegiado de difusão da concepção de mundo da classe trabalhadora, o “arauto e organizador de uma reforma intelectual e moral, o que, em síntese, significa criar o terreno para um ulterior desenvolvimento da vontade coletiva nacional-popular visando à realização de uma forma superior e total de civilização moderna” (GRAMSCI, 1975b, p. 1560). (SAVIANI, 2021, p. 265)

O influxo de ideias socialistas carece da ação organizada de intelectuais e precisa da mediação de partido revolucionário que exerça influência sobre as diferentes frações de classes e que possa contribuir para que o movimento sindical logre superar a condição de luta por melhores salários e se alce à luta pelo fim do trabalho assalariado. O movimento revolucionário é o movimento que reflete sobre a luta de classes e concebe a estratégia e as táticas necessárias para o confronto que visa vencer os capitalistas. Faz-se necessário aos revolucionários mais do que uma aproximação. A questão é de unidade, de uma ação incisiva do partido revolucionário para amalgamar-se com as massas e exercer a influência necessária para poder fornecer as armas intelectuais e práticas que o proletariado necessita, a fim de equacionar o problema da continuidade da guerra em uma perspectiva superior e voltada para assumir a direção da sociedade.

A questão da direção intelectual e política revolucionária do movimento das massas tem se demonstrado um problema crônico na história dos intelectuais e dos partidos políticos que, desde o advento do marxismo, vem se ocupando de investigar e atuar junto ao movimento proletário. Tal situação foi agravada com as mudanças na União Soviética após a morte de Lênin, em 1924, e a ascensão de Stalin que conduziu a luta socialista para o retrocesso, definido por Trotsky como a “**contrarrevolução burocrática**”, que elevou a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) à condição de “**Estado operário burocraticamente degenerado**” (TROTSKY *apud* BENSAÏD, 2019, p. 38, grifos meus), sob o comando da também degenerescência burocrática do Partido Comunista e da Internacional Comunista. Marcaram esse “socialismo a passo de tartaruga” pronunciado por Bukharin (*apud* BENSAÏD, 2019, p. 23), um processo de **coletivização forçada** e de **industrialização acelerada do primeiro plano quinquenal** que semeou a **grande desolação rural e foi responsável pela grande fome de 1932 na Ucrânia**. Enquanto no plano local espalhava-se uma “*colagem stalinista*” de “*messianismo nacional*” nas relações com os partidos e revolucionários pelo mundo as orientações eram marcadas pelo “*internacionalismo burocraticamente abstrato*” (TROTSKY *apud* BENSAÏD, 2019, p. 25, grifos do autor). A situação agravou-se a partir do ano de 1934 com o início do **grande terror**, a partir da imposição da lei de 1º de dezembro daquele ano, que legalizou os procedimentos expeditivos que forneciam instrumentos jurídicos para implementação do regime termidoriano. Como descreve Daniel Bensaïd, esse período foi nefastamente inaugurado

[...] pelas grandes purgas de 1936-1938. Mais da metade dos delegados ao Congresso de 1934 foi eliminada. Mais de 30.000 quadros do exército, entre 178.000, foram presos. Paralelamente, os efetivos do aparelho do estado burocrático explodiram. Segundo as estatísticas analisadas pelo historiador Moshe Lewin, o pessoal administrativo passou de 1.450.000 membros em 1928, para 7.500.000 em 1939. O

número de “colarinhos brancos” cresceu de 4 milhões para cerca de 14 milhões. O aparelho de Estado devorava o partido que acreditava poder controlá-lo. (BENSAÏD, 2019, p. 29-39)

Como se não bastasse o desastre do regime termidoriano e toda a interdição que o esquematismo burocrático stalinista impôs ao desenvolvimento da teoria e da prática do movimento revolucionário internacional, ao longo da segunda metade do século XX, mais problemático se torna o contexto de influência intelectual e política sobre os trabalhadores, a partir do recuo das experiências socialistas realmente possíveis, com a queda do Muro de Berlim em 1989, e com a extinção da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) em 1991. Apresenta-se a atual conjuntura, portanto, na forma de refluxo das referências de organizações sociais que um dia foram propostas e experienciadas pelo poder popular em busca de transformações sociais radicais no caminho da igualdade. Porém, tal reflexo tem sido acompanhado da ascensão de uma nova experiência pós-crise capitalista: o **neoliberalismo**, e de novo clima ideológico correspondente ao avanço do conservadorismo, esfacelamento das perspectivas democráticas e do recuo dos direitos, caracterizada por Ellen Wood como a *agenda pós-moderna* (WOOD, 1999).

É nessa conjuntura de refluxo das experiências e da organização dos trabalhadores e trabalhadoras revolucionários no mundo que Dermeval Saviani faz um balanço sobre a ausência e, obviamente, destaca a **necessidade de edificação de um partido revolucionário brasileiro**, cujo critério central a ser estabelecido, quando da sua vigência, uma vez que se conceba ou se efetive tal entidade, deve ser o relacionamento com as organizações dos trabalhadores para **mobilizar e dirigir as massas no campo da economia** – sendo capaz de criar formas de produção que confrontem o capital – e, **igualmente, no campo da política** – a fim de afrontar o Estado burguês:

O papel do partido revolucionário é, portanto, dar coesão e direção à mobilização das massas e, por isso, deve manter um estreito vínculo com as organizações dos trabalhadores. Na situação atual não dispomos de um partido com essas características. Nossos partidos de esquerda se circunscrevem ao plano institucional. Mesmo aqueles partidos que criticam o PT por ter se afastado das massas voltando-se, após assumirem governos, ao plano institucional também não mantêm vínculos com as massas. Falta-nos um verdadeiro partido revolucionário dotado de capilaridade para organizar, mobilizar e liderar as massas trabalhadoras, seja no âmbito da economia, criando formas de produção autônomas confrontando o capital, seja no âmbito político afrontando o Estado burguês. Eis aí a tarefa urgente e necessária a ser encetada pelas assim chamadas forças de esquerda na luta contra a barbárie em nosso país nesse contexto de crise terminal do capitalismo em que o Brasil foi tomado de assalto pelo segmento político da extrema-direita. (SAVIANI, 2021, p. 266)

Diante de tudo até aqui exposto, é possível constituir ao menos a seguinte síntese sobre o movimento sindical que possibilitará, na sequência, estabelecer nexos com a questão educacional, em geral, e o currículo da escola pública brasileira, especificamente:

1. **O movimento sindical não é propriamente a luta de classe:** trata-se de uma luta espontânea, nascida na base material, no cotiando operário. Trava-se de forma coletiva, organizada, movida pelas necessidades do proletariado contra a opressão exercida pelo patronato e o Estado. E, mesmo na sua forma mais exacerbada, ainda que logre benefícios econômicos para os trabalhadores, não extrapola os limites da exploração capitalista;
2. **O movimento socialista não é o movimento sindical.** É um movimento intelectual, que nasce em um espaço distinto das lutas proletárias. Trata-se de uma concepção intelectual, sistemática, cuja forma mais desenvolvida é o socialismo científico, por expor o caráter essencial do modo de produção capitalista e os objetivos da produção de valor voltados para a acumulação do capital em detrimento do trabalho explorado de grande parte da humanidade;
3. **O percurso espontâneo do sindicalismo no âmbito da sociedade capitalista significa o pleno atendimento aos interesses burgueses** e a conformação do proletariado organizado em suas entidades sindicais ao modo de produção capitalista;
4. **A unidade entre sindicalismo e a perspectiva socialista, isto é, revolucionária, volta-se ao atendimento dos interesses do coletivo dos trabalhadores no sentido de extrapolar as barreiras da escravização social imposta pelo sistema social capitalista;**
5. **Não existe meio termo, neutralidade. Não há como o sindicato não tomar partido a favor da manutenção ou transformação radical da sociedade.** O sindicalismo dos trabalhadores que se afirmar apartidário, apático e apolítico é, na verdade, patronal, capitalista e contrarrevolucionário. O sindicato que toma partido da luta de classes e se apropria da teoria socialista e revolucionária engaja-se na luta contra o capitalismo.

E como o movimento sindical pode engajar-se na luta contra o capitalismo? Na esteira da **condução revolucionária** que os trabalhadores organizados podem direcionar o sindicato, Boito Jr. destaca as **duas táticas** que devem ser empreendidas pelo movimento sindical. A primeira delas, já destacada, é a do sindicato como **escola de guerra**. A segunda é quando o sindicato se torna **movimento auxiliar da própria guerra**, contribuindo para que os demais agentes revolucionários do proletariado, orientados pelo partido revolucionário no concurso da estratégia e das táticas preconizadas para a tomada do poder, se sagraassem vitoriosos. Como demonstra esse autor, existem experiências históricas de processos de crises revolucionárias na

Rússia e na América Latina que explicitam o papel do movimento sindical exercendo a função de **auxiliar da própria guerra** com vistas à tomada do poder:

[...] na Rússia czarista, a greve geral de Petrogrado em 1905, que foi desdobramento das greves econômicas reivindicativas reprimidas pelo czarismo, esteve na base da insurreição operária e da formação dos sovietes durante a primeira Revolução Russa; na América Latina, tanto na Revolução Cubana quanto na Revolução Sandinista, a greve insurrecional, promovida de modo organizado e consciente pelas centrais sindicais, serviu – e era esse mesmo o seu objetivo – de apoio para o ataque vitorioso dos guerrilheiros às capitais Havana e Manágua [...] (BOITO JR. 2007, p. 185).

Note-se que os processos históricos que colocaram os trabalhadores em perspectiva de real transformação da sociedade não são fruto do espontaneísmo ou da boa-fé das elites dominantes. Todos os levantes revolucionários da classe trabalhadora na história que culminaram com a tomada do poder pelas forças populares foram resultado de esforços nos quais se exigiu à classe dispor de saber político e estratégico acumulado sobre a sociedade que se quis dominar e superar (BOITO JR, 2007). Nessa perspectiva, toda luta pela transformação radical da sociedade e promoção do indivíduo do gênero humano implica a luta pela elevação intelectual das massas, como mediação imprescindível da emancipação dos dominados. Disputar o conhecimento elaborado é uma questão central que não pode se restringir apenas ao movimento sindical dos profissionais da área da educação, mas de todo o conjunto dos trabalhadores explorados pelo capital. Sem a valorização da educação escolar e um tratamento vigoroso das questões pertinentes à disputa por sua forma mais desenvolvida, ainda que no contexto do modo de produção capitalista a luta pela organização de um modo de produção superior fique comprometida. Em outras palavras, a aprendizagem dos meios necessários para desarmar os inimigos passa pelo domínio dos conhecimentos que os inimigos dominam. E esses conhecimentos dizem respeito a tudo que está a serviço do desenvolvimento do conjunto da humanidade e que foi produzido pelo coletivo dos homens ao longo da história. Porém, o modo de produção capitalista permite que essa gama de saberes objetivados material e ideativamente seja apropriada de maneira privada para usufruto de poucos privilegiados que detêm dinheiro, a fim de usufruí-lo. Daí a necessidade de socialização das riquezas e desarticulação do conhecimento das mãos dos dominadores e rearticulação para posse do conjunto dos dominados:

[...] **nós precisaríamos defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares.** Essa defesa implica a prioridade de conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque **o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não**

dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (SAVIANI, 2008a, p. 44-45, grifos meus).

Ao unificar-se com a perspectiva revolucionária e assumir a tendência de **escola de guerra** com vistas a auxiliar na própria guerra e **levar o proletariado ao triunfo**, o movimento sindical, em seu conjunto, precisa tratar a questão da escola e da qualidade do conhecimento a ser socializado na escola da massa com extrema preocupação e centralidade. É por essa razão que esta tese toma como centralidade o problema do currículo escolar e o tratamento das questões inerentes a sua disputa pelo movimento sindical, equiparando o critério de avaliação crítica dos rumos dessa disputa ao mesmo nível das tratativas que devem ser dadas a toda a influência burguesa sobre as massas trabalhadoras, daí a defesa da noção aqui concebida como **escola de guerra ampliada**. Em um suposto cenário em que os revolucionários combatem no movimento sindical a perspectiva economicista, porém são pouco cuidadosos com os ideários pedagógicos e as concepções curriculares das escolas públicas – ainda que critiquem e lutem contra as reformas curriculares impostas pelos governos – todo o trabalho de luta contra o economicismo poderá estar sendo comprometida, senão interdita. Afinal, ao não estarem atentos e incluírem no plano tático essa disputa, podem estar, direta e indiretamente, fortalecendo a visão de mundo burguesa. Uma visão que continuará a penetrar através de ideários pedagógicos que não estão sendo por eles observados atentamente, ainda que muitos deles se apresentem como articulados aos interesses dos trabalhadores. Mas, não custa lembrar, que o economicismo também reivindica o posto de baluarte do proletariado, embora não passe de um componente que escraviza o conjunto dos indivíduos ao sistema social capitalista.

Ao colocar o problema em outros termos, por exemplo, podem-se observar no movimento sindical brasileiro atual, ferrenhos críticos do corporativismo, do distanciamento das bases, do populismo das centrais e confederações sindicais. Estes mesmos críticos da hipótese, sendo de sindicatos de trabalhadores da educação ou não, estiveram nas ruas em marcha contra o congelamento dos gastos governamentais com despesas primárias e foram vencidos com a promulgação da Emenda Constitucional 95, de 2016. Lutaram também contra a reforma do ensino médio baseada no modelo da pedagogia das competências e nos itinerários formativos, coerentes com os interesses do empresariado, que foi aprovada e se tornou lei. Entretanto, ao se analisar algumas das ideias defendidas por eles e seus pares em suas entidades sindicais de base – muitas dessas organizações bastante combativas – ou por suas tendências no interior movimento sindical acerca das propostas alternativas sobre como o currículo da educação básica da escola pública deve ser organizado, poderá ser observado, em diversos

documentos, ou mesmo nas inúmeras posições públicas pronunciadas pelos sindicalizados e lideranças do movimento, uma pluralidade de ideias que expressa caráter difuso, multiplicidade de ideários pedagógicos, e, de modo geral, apresenta – como será amplamente analisado nesta tese – que boa parte deles se aproxima da agenda que abriga o ambiente ideológico neoliberal e que mistifica o conservadorismo atual, isto é, a agenda pós-moderna.

O que está em jogo aqui não é a busca por uma padronização, ou como muitos pós-modernistas preferem acusar os marxistas, tampouco se intenciona “colocar o ensino em uma caixinha”. Não se trata de desestimular a criatividade, retirar autonomia ou mecanizar a ação dos educadores. Essas são ações feitas pelo capitalismo e contra elas a educação marxista empreende forte luta. O que se busca, de fato, é valorizar a educação e conceder-lhe a importância para além do seu caráter difuso, ocupando-se da sua forma sistemática, e do apropriado encaminhamento da prática educativa na perspectiva da classe trabalhadora. Sem esse entendimento acerca da questão da educação escolar, compromete-se o próprio sentido da concepção da **escola de guerra**.

Se na **escola de guerra** o objetivo é a socialização da causa proletária entre os trabalhadores, na concepção ampliada o alvo é a disputa pela qualidade do conhecimento disponibilizado na educação básica, com vistas à socialização da realidade que engloba o conjunto do interesse histórico da causa popular – pela qual o sindicato luta – entre os indivíduos das novas gerações das escolas públicas, por isso a hipótese da **escola de guerra sindical ampliada**. Os conhecimentos em disputa remetem àqueles que são portadores da capacidade de se libertar coletivamente do jugo da exploração do modo de produção capitalista. Operar o sindicato no âmbito dessa concepção ampliada, possivelmente traria ganhos reais ao conjunto das classes trabalhadoras, pois, ao mesmo tempo que torna popular as condições da causa proletária aos trabalhadores e estimula o engajamento político-revolucionário, concomitantemente age através da disputa pelo currículo vinculado ao ideário pedagógico revolucionário, cujo intuito é garantir **aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz** aos educandos da escola pública brasileira. Desse modo, a luta anticapitalista realmente tende a ganhar fortes contornos na perspectiva de organização de um novo modo de produção superior:

Nesse processo, a educação desempenha papel estratégico e indispensável porque se a crise estrutural propicia as condições objetivas favoráveis à transição, para operar nessas condições, não deixando escapar a oportunidade histórica de transformação estrutural, impõe-se preencher as condições subjetivas que implicam uma aguda consciência da situação, uma adequada fundamentação teórica que permita uma ação coerente e uma satisfatória instrumentalização técnica que possibilite uma ação eficaz. Ora, é exatamente esse o âmbito da incidência do trabalho educativo que, conseqüentemente, deverá estar ancorado numa sólida teoria pedagógica que elabore

e sistematize os elementos garantidores dos três aspectos mencionados: aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz. (SAVIANI, 2019, p. 158)

Mas, por que disputar a escola e o seu currículo estão sendo apontadas como tarefas tão importantes para o movimento sindical? Saviani (2019) explica que a cada modo de produção específico corresponde maneiras distintas de educar e em cada um deles, uma forma dominante de educação homogeneizou-se e prevaleceu sobre as demais. Ou seja, desde o momento em que as sociedades comunais foram superadas pela divisão dos homens em classes sociais antagônicas, com o surgimento da propriedade privada e do modo de produção escravista na Antiguidade Clássica – momento que a escola foi inventada⁴³ pelos homens livres – não era a educação escolar a forma predominante correspondente àquele modo de produção. No escravismo antigo, a maioria dos indivíduos não possuíam o privilégio de acessar o **lugar de ócio**, sentido originário dado à escola onde os homens livres tinham acesso ao currículo – a *Paideia* – que se voltava à teoria, à formação de ideias elaboradas, ao trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, considerado indigno pelas elites. Contudo, era dominante nessas formações sociais do modo de produção inerente à Antiguidade o **princípio educativo do trabalho escravo**:

Tomemos, por exemplo, as sociedades antigas. Marx (1975) afirma que na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo. Ou seja, os proprietários das terras circunvizinhas à cidade, que eram cultivadas pelos seus escravos, podiam viver na cidade dedicando-se ao seu governo. Nessa situação agiam como se o *trabalho* digno de homens livres fosse a teoria, a elaboração de ideias, omitindo o fato de que eles só podiam se dedicar ao trabalho intelectual porque sua vida material era assegurada pelo trabalho dos escravos. Assim, o princípio educativo na sociedade antiga era o trabalho escravo, e não a *Paideia*, entendida como os ideais de cultura (SAVIANI, 2021, p. 208-209, grifos do autor)

Completa Saviani que a escola, ainda que não predominante nas sociedades pré-capitalistas, ao vincular-se exclusivamente ao trabalho intelectual, constituiu-se “num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes” (SAVIANI, 2019, p. 38). Em que pesem as especificidades de cada formação social nas diferenças entre o modo de produção escravista e feudal, é possível afirmar que a escola manteve a característica elitista e não foi a forma dominante em nenhum dos dois modos de produção. Ocorrerá apenas a variação do **princípio educativo do trabalho escravo** da Antiguidade Clássica para o **princípio educativo do trabalho servil**, que incorporou as particularidades das sociedades do feudalismo. Interessava para a elitizada escola da Antiguidade Clássica e Medieval a formação de quadros para atuar

⁴³ Sobre o surgimento da escola, na Grécia Antiga, Saviani detalha: “A primeira modalidade de educação deu origem à palavra escola. Esta palavra deriva do grego *σχολή* e significa, etimologicamente, o lugar de ócio, tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí, uma forma específica de educação que corresponde à sua institucionalização” (SAVIANI, 2019, p. 37).

em funções de liderança militar e política com pleno domínio dos conhecimentos acerca dos fenômenos da natureza, das normas de convivência e sociedade e da arte da palavra. Já a formação dos trabalhadores, do grande contingente de massas que garantia a sobrevivência e conforto das elites aristocráticas, era predominante e ocorria de modo simultâneo ao

exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre, por isso mesmo chamando de “mestre de ofícios”. (SAVIANI, 2019, p. 38)

O objetivo dessa discussão acerca da predominância de determinado princípio e forma de organização da educação sintonizados com o modo de produção não é outro senão chamar a atenção para o fato de que **a educação escolar se tornou a forma de organização predominante a partir da generalização do modo de produção capitalista**. A partir do momento que o **direito natural** se fazia predominante nas sociedades pré-capitalistas e assegurava uma relação transparente, ao determinar aos indivíduos a impossibilidade de mobilidade social, foi superado pelo **direito positivo**, no qual se baseiam as normas da sociedade capitalista. Com seu caráter formalista, sistemático e expresso em termos escritos para assegurar a proteção à propriedade privada e disciplinar a compra e venda da força de trabalho, procedeu-se a exigência básica da cultura letrada de modo generalizado e irreversível e, com efeito, ocorreu a

a incorporação, na vida da cidade, da expressão escrita de tal modo que não se pode participar plenamente dela sem o domínio dessa forma de linguagem. Por isso, para ser cidadão, isto é, para participar ativamente da vida da cidade, do mesmo modo que para ser trabalhador produtivo, é necessário o ingresso na cultura letrada. E sendo a cultura letrada um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo formalizado, sistemático, só pode ser atingida por meio de um processo educativo também sistemático. E a escola é, por sua vez, a instituição que propicia de forma sistemática o acesso à cultura letrada reclamado pelos membros da sociedade moderna. (SAVIANI, 2020, p. 12)

Aqui está a chave para identificar os motivos que levaram os Estados nacionais burgueses a elevar a forma escolar à condição predominante e principal de educação pela primeira vez na história da humanidade. Entretanto, note-se que a ampla escolarização das massas se atrela ao projeto histórico de consolidação da hegemonia burguesa e, portanto, engendra os limites que as elites dominantes deliberam e que as camadas populares não deveriam ultrapassar. Esses limites estão postos tanto no campo da oferta dos níveis mais elevados que se fecham aos trabalhadores, quanto ao esvaziamento do currículo da escolarização e da formação dos educadores da escola elementar, a fim de que o acesso ao conhecimento elaborado seja permitido apenas em seu caráter superficial.

A princípio, as primeiras defesas, como a de Adam Smith acerca da oferta do ensino popular, é de que a ele fosse dado pelo Estado um tratamento na forma de **doses homeopáticas** aos trabalhadores (FRIGOTTO, 2010). Contemporâneo de Smith, Bernard de Mandeville foi aquele que expressou, provavelmente como nenhum “outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa de educação popular” (SAVIANI, 2021, p. 250):

[...] o saber ler, escrever e conhecer a aritmética consistem em artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária, o que significa que cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade [...] em uma nação livre na qual se permite a escravidão a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos. Assim, para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas sejam ao mesmo tempo pobres e totalmente ignorantes. (MANDEVILLE, 1982, p. 190-191 *apud* SAVIANI, 2021, p. 249-250)

Porém, as exigências da produção moderna determinaram aos Estados nacionais a organização dos currículos de forma que os auspícios de Mandeville não se efetivassem plenamente e, ainda que o conta-gotas do dosador de Smith perdesse a medida e, em alguns casos, ele se quebrou. O contato dos dominados com a cultura letrada e a produção científica e filosófica, articulada aos interesses da classe trabalhadora, fez com a escola e o acesso a níveis mais amplos de conhecimento, com vistas à elevação intelectual das massas, se tornasse uma das principais reivindicações e motivo de inspiração para os duros conflitos de classe travados em prol da emancipação do proletariado.

A disputa pelo conhecimento ganha contornos cada vez mais ampliados tendo em conta – reitera-se – que, ao diferenciar-se dos sistemas produtivos anteriores, o trabalho na sociedade capitalista é o trabalho moderno caracterizado pela inserção de máquinas, pela indústria, pela ciência e pela tecnologia. Isso significa que a luta política do proletariado demanda o domínio de tais conteúdos culturais contemporâneos. Esses conteúdos não são assistemáticos, afinal foi no transcurso do desenvolvimento capitalista que a burguesia revolucionou “as relações de produção” e foi conquistando cada vez mais espaços e dominando “a natureza através do conhecimento metódico” que se chegou a converter “a ciência, que é um conhecimento intelectual, uma potência espiritual, em potência material, por meio da indústria” (SAVIANI, 2013b, p. 82).

Deixar de se ocupar com esse problema pode conduzir o movimento das massas a reviver situações indesejadas em uma possível conjuntura em que se efetive a possibilidade de ascensão do proletariado ao poder. Roberto Leher descreve que esse foi um grave problema enfrentado pelo governo revolucionário russo quando da tomada do poder após a revolução de 1917. Com insuficiência de quadros preparados para lidar com o desenvolvimento industrial e

tecnológico – aspectos essenciais para suprir as necessidades imediatas do povo e tornar a economia socialista desenvolvida –, foi necessário recorrer a técnicos, cientistas e burocratas da velha ordem quando da implementação da Nova Economia Política (NEP). Junto com essa abertura vieram também as concepções e hábitos burgueses em vista da impossibilidade de se atingir rapidamente o nível de formação e elevação intelectual das massas de maneira tão veloz para dar conta das demandas urgentes, cujas respostas eram decisivas para o sucesso da revolução. Nas palavras de Leher:

Lenin constatou que era “preciso utilizar, imediatamente, amplamente e em todos os domínios, os especialistas da ciência e da técnica que o capitalismo produziu e que estão, naturalmente, alimentados com concepções e hábitos burgueses” (Lenin, 1978, p. 160). O significado da volta dos técnicos e cientistas da velha ordem [...] é de importância única, decisiva, para a revolução, constrangida a aceitá-los com regalias materiais e, inevitavelmente, simbólicas – legitimando a herança da cultura burguesa. (LEHER, 2017, p. 63)

Destaca ainda Leher, que o primeiro governo proletário da história da humanidade, diante das demandas da produção industrial e da “dramática necessidade de quadros técnicos durante a NEP”, amplificou suas concessões à velha ordem estendendo-as também à formação das suas novas gerações através da adoção da perspectiva taylorista no campo da formação profissional da juventude russa. Esse fato “fortaleceu a perspectiva adaptativa da ciência, da técnica e da arte proveniente da velha ordem” (LEHER, 2017, p. 72). Com efeito, Leher assevera que “O objetivo de desenvolver a educação e a cultura socialista e proletária foi obstaculizado pelos imperativos econômicos [...]” (LEHER, 2017, p. 76).

Sobre o problema da concessão para contratar técnicos da velha ordem, vale registrar que tal alternativa implicou a abertura das portas para as relações sociais mesquinhas, de distribuição de privilégios a oportunistas, praticadas na velha ordem. A especialistas e técnicos foram destinados melhores vencimentos e criaram-se sistemas de premiações para atendê-los. À medida que oportunisticamente se aproveitavam das brechas dadas, os profissionais da velha ordem assumiram a liderança na relação com os trustes, que deveriam ser subordinadas ao controle do Partido e do proletariado, mas, como tais relações requeriam conhecimento técnico e científico, os peritos no assunto não perderam a chance de aproveitar o nicho de mercado. Conclui Leher que a incorporação de tais especialistas resultou por dar a força necessária que Stalin precisou, para incorporar o *ethos* tecnocientífico e programá-lo a favor da permanência do burocratismo estatal e da predominância e perpetuação do Partido em detrimento da democracia do proletariado.

Esta é a mais forte experiência que a história deixou como alerta de que não é possível ao movimento revolucionário descuidar da disputa pela elevação intelectual das massas⁴⁴. Não se está aqui abrindo um tribunal para julgamento dos erros do proletariado russo com relação à disputa pré-revolucionária pela educação. Compreende-se que vários fatores, como a resistência do professorado à Revolução, o contexto de máxima precarização das escolas e as próprias condições materiais de máxima pobreza, além das constantes guerras referentes ao período são determinações que precisam ser consideradas. Cada formação social particular carrega nos seus limites e potencialidades os elementos que forjam à luta de classes. A questão é que se destaca aqui é a necessidade de conhecimento acerca dos limites impostos à elevação intelectual das massas como um obstáculo ao desenvolvimento de processos revolucionários mais amplos.

A reflexão sobre tal problema vivenciado pelo governo revolucionário, reforça a assertiva de que a questão da educação escolar e do currículo necessitam de um tratamento, na atualidade, que vise combater o caráter difuso e encaminhar a questão para uma perspectiva unitária, que vise à formação de quadros de acordo com a visão de mundo e interesses dos dominados. Evidencia-se também que a concepção burguesa de como a sociedade se organiza e de como os indivíduos são educados também dever ser alvo da luta que no sentido de arrancar tal influência, isto é, tal visão de mundo do seio das massas trabalhadoras combatendo e desmontando os sistemas segregacionistas de premiação, o oportunismo, a exploração, a eliminação do mais fraco, fatores que foram e continuam sendo problemas que não podem ser subestimados. Diante de tudo exposto nesta justificativa, apresenta-se a seguir os objetivos desta tese.

1.4 Objetivos da pesquisa

A partir da definição da problemática, construção do problema e edificação das questões de pesquisa foi possível então direcionar os objetivos geral e específico desta tese. Para formular tais objetivos foi preciso considerar as orientações de Karel Kosik acerca do **método de investigação**, que

[...] compreende **três graus**: 1) **minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material**, nele incluídos todos os detalhes históricos aplicáveis, disponíveis; 2)

⁴⁴ Não se faz aqui nenhum tipo de cobrança ao passado com relação à formação das classes populares russas. Tem-se conhecimento sobre o completo descaso do regime czarista para com a educação das massas e que o Comissariado para Instrução Pública, o NarKomPros, encontrou desafios imensos, tendo realizado um trabalho educativo de grande referência na história da pedagogia socialista (LOMBARDI, 2017).

análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) **investigação da coerência interna**, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento (KOSIK, 1976, p. 37, grifos meus).

O pleno domínio do método conduz ao ponto de chegada recheado de conteúdo lógico, corresponde à prática imediata. A problemática do objeto investigado movimentou as contradições dialéticas que, à medida que foram captadas, em seu movimento concreto expôs identidade do problema, sua essência, isto é, a arquitetura das relações complexas na qual o problema está estruturado, por isso, o problema exige solução, superação, que do ponto de vista das ciências humanas e da ciência da educação, a pedagogia, na qual esta tese se circunscreve, significa desvendar o processo contraditório, complexo e conflituoso que sintetiza a luta e os conflitos de classes na sociedade brasileira e que aqui se manifestará nas relações inerentes à disputa pelo currículo da educação básica entre os trabalhadores da educação e as frações da burguesia que pautam a política estatal desde os anos 1990. Obtidas as explicações lógicas e complexas, resultado que não é conhecido no ponto de partida do estudo, tal problema estará superado no sentido que se terá atingido o objeto de ter produzido teoria, como **conceito do todo ricamente articulado e compreendido**, como **compressão da realidade**. Por isto, ainda conforme Kosik:

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio visto que ele constitui a única garantia que o pensamento não se perderá do caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido do ponto de partida e que, portanto, ao concluir o seu movimento chega a algo diverso – pelo seu conteúdo – daquilo que tinha partido. De vital, caótica, imediata representação do todo, o pensamento chega aos conceitos, às abstratas determinações conceituais, mediante cuja formação se opera o retorno ao ponto de partida; dessa vez, porém, não mais como ao vivo, mas incompreendido todo da percepção imediata, mas ao conceito do todo ricamente articulado e compreendido. O caminho entre a ‘caótica representação do todo’ e a ‘rica totalidade da multiplicidade das determinações e das relações’ coincide com a compreensão da realidade. O todo não é imediatamente cognoscível para o homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo é imediatamente acessível ao homem, mas é um todo caótico e obscuro. Para conhecer e compreender esse todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem de fazer um *detour*: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte. Exatamente porque o caminho da verdade é um *detour* – der Weg der Wahrheit ist Umweg - o homem pode perder-se ou ficar no meio do caminho. (KOSIK, 1976, p. 36).

Para não se perder ou ficar no caminho é necessário recorrer ao **método da dialética materialista**, que possibilita a **ascensão do abstrato ao concreto**, o **método do pensamento**, que **atua nos conceitos**, no elemento da abstração, como defendeu Kosik. Trata-se de um processo de pensamento que “não se limita a transformar o todo caótico das representações no todo transparente dos conceitos”, indo muito além disto, “no curso do processo o próprio todo é concomitante delineado, determinado e compreendido” (KOSIK, 1976, p. 36-37).

Tais encaminhamentos referentes ao método de investigação são aqui afirmados como orientação segura para que os objetivos da pesquisa estejam orientados pelo percurso a ser construído na perspectiva da abstração, ancorada em categorias conceituais, a fim de investigar e expor a essência ou necessidade do problema da pesquisa, para delinear-lo, delimitá-lo, de modo a determinar e compreender suas complexas formas de manifestação. É nessa perspectiva que se enunciam os seguintes objetivos. O objetivo geral retoma o problema da pesquisa e o converte em ação cujo amparo nos objetivos específicos tende a configurar a conquista da resposta ao problema. Os objetivos específicos incorporam tal natureza que ordena e facilita a conquista dos fins almejados, pois retorna às questões de pesquisa e à problema; organiza as finalidades em torno de três tendências:

1^a) **Tendências do sindicalismo:** diz respeito a historicidade, desenvolvimento e conflitos internos e externos do **novo sindicalismo** que reverberam nos limites e possibilidades de resistência no que diz respeito à disputa pelo currículo da educação básica;

2^a) **Tendências teórico-metodológicas:** questões relativas a identificação dos aparelhos privados de hegemonia que configuram a influência burguesa que pauta a política de educação do Estado brasileiro através do bloco no poder desde os anos de 1990, bem como a avanço da ofensiva devastadora da agenda pós-moderna nos movimentos organizativos das classes trabalhadoras;

3) **Proposição:** tendência de encaminhamentos que podem fortalecer a resistência ativa do movimento sindical dos trabalhadores da educação detectados a partir de brechas ou instabilidades das quais se podem tirar proveito a partir dos conflitos no interior do bloco no poder e, especialmente, da ampliação da capacidade organizativa das massas trabalhadores e da construção de uma estratégia e de táticas decisivas na disputa pelo currículo na conjuntura atual.

Isso posto, tem-se como:

Objetivo geral: analisar as contradições, limites e possibilidades que se abrem em torno da disputa pelo currículo da educação básica brasileira por parte do movimento sindical nacional dos trabalhadores da escola pública, contra o empresariado e seus preponentes intelectuais, legisladores e burocratas que burgueses que se imiscuem no aparato estatal brasileiro.

Objetivos específicos:

1^a) **Tendências do sindicalismo:**

- ✓ identificar as particularidades históricas do **novo sindicalismo**, modo geral, e do sindicalismo dos trabalhadores em educação, em particular, especialmente no

diz respeito aos seus limites e possibilidades de cumprimento do papel de **escola de guerra**;

- ✓ compreender o processo de contrarreforma de Estado, na educação e no currículo instaurados e a resistência presentes as lutas sindicais da CNTE, considerando suas relações com as bases sociais e com a CUT.

2ª) Tendências teórico-metodológicas:

- ✓ Detectar a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) que pautam a política educacional brasileira, como se organizam, suas pautas empresariais e o atual nível de desenvolvimento da sua coalização.
- ✓ Examinar a influência da agenda pós-moderna o interior das entidades organizativas que influenciam e desenvolvem ações estratégicas junto ao movimento sindical dos trabalhadores da educação.
- ✓ Relacionar as principais tendências teórico-ideológicas no campo da teoria do conhecimento com a teoria do currículo de modo a elaborar uma síntese que aponte para a perspectiva de resistência ativas por parte do movimento sindical dos trabalhadores da escola pública na disputa currículo educação básica brasileira.

3ª) Proposição:

Apontar perspectivas, enquanto síntese das múltiplas determinações e relações diversas, para que a **escola de guerra ampliada** possa ser pensada e implementada pelo movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras a partir do cenário atual da luta e dos conflitos de classes no Brasil.

1.5 O método e os procedimentos metodológicos da pesquisa

O método da dialética materialista é a referência a ser seguida a fim de se atingir a solução para o problema da pesquisa por meio da utilização dos meios apropriados a fim de se atingir os objetivos preconizados para este estudo. Não se deve confundir a dialética marxista com os procedimentos metodológicos, técnicas ou recursos de pesquisas, que se fazem necessárias para elaborar uma investigação científica, afinal tais elementos podem estar a serviço de outras concepções. Pode-se, por exemplo, utilizar uma pesquisa documental - recurso

que se fez amplo uso para fins de elaboração desta tese - para atender às finalidades de um método de investigação positivista ou fenomenologista. Como esclarece José Paulo Netto,

[...] instrumentos e técnicas são meios de que se vale o pesquisador para "apoderar-se da matéria", mas não devem ser identificados com o método: instrumentos e técnicas similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. Cabe observar que, no mais de um século decorrido após a morte de Marx, as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos/técnicas de pesquisa, com alcances diferenciados - e todo pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização (NETTO, 2011, p. 25-26)

O **apoderamento da matéria** no transcurso deste estudo se fez por meio dos seguintes procedimentos:

- Identificação e análise de teses de doutorado e dissertações de mestrado que continham resultados e teses teóricas em torno da disputa de política educacionais pelo movimento sindical, no Banco de teses e dissertações da CAPES. Utilizou-se para tanto, os descritores: **sindicalismo, CNTE, política educacional**.
- **Análise documental dos *Cadernos de Resolução*** dos Congressos da CNTE, desde a sua constituição, no ano de 1990, ao ano de 2022 (ver Quadro 1), a fim de identificar as orientações políticas em torno da disputa pelo currículo.
- Análise da revista *Retratos da Escola*, da CNTE tendo, com base em descritores relacionados ao problema da pesquisa, tais como “currículo”, “reforma do ensino médio”, “BNCC”, “diretrizes curriculares” a fim de identificar textos que tratam das concepções e disputas políticas pelo currículo da educação básica e de orientações que encaminham questões sobre a organização do movimento sindical para tal disputa;
- Estudo dos documentos produzidos para cursos da Escola de Formação Sindical – ESFORCE da CNTE, bem como os Cadernos de Educação, Programa de Formação da CNTE, entre outras que contenham textos que tratam sobre o currículo da educação básica;
- Entrevistas semiestruturadas realizadas com lideranças históricas do movimento sindical dos trabalhadores da educação e com integrantes de algumas das tendências sindicais que aglutinam os delegados e dirigentes da CNTE.

Quadro 1 – Congressos da CNTE

CONGRESSO	TÍTULO	ANO	LOCAL
XXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	---	1991	Olinda-PE

XXIV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Gestão democrática: participação popular	1993	Rio de Janeiro-RJ
XXV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Educação no centro das atenções: em defesa da escola pública	1995	Porto Alegre – RS
XXVI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Construindo um Plano Nacional de Educação Democrático e Emancipador	1997	Cuiabá-MT
XXVII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Terra, Trabalho, Salário e Educação: desafios para o século XXI	1999	Goiânia-GO
XXVIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Construir outro projeto para o Brasil	2002	Blumenau-SC
XXIX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Educação pública só é prioridade com mais financiamento: já passou da hora	2005	Brasília-DF
XXX Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Educação pública: a diferença que promove a igualdade	2008	Brasília-DF
XXXI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	A visão dos(as) trabalhadores(as) em educação	2011	Brasília-DF
XXXII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Educação, desenvolvimento e inclusão social	2014	Brasília-DF
XXXIII Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Paulo Freire: educação pública, democracia e resistência	2017	Brasília-DF
XXXIV Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação	Educação transforma pessoas. Pessoas transformam o mundo	2022	Brasília-DF

Fonte: Elaborado pelo autor da tese

O *corpus*⁴⁵ da pesquisa foi submetido aos procedimentos analíticos a partir das regras ensinadas por Laurence Bardin. De acordo com os critérios explicados, todo o aparato material selecionado para análise foi submetido às regras de **exaustividade**, **homogeneidade** e **pertinência**. A regra de **exaustividade** busca não deixar de fora elementos e evitar uma seletividade que eliminasse parte do material a ser recenseado que corresponde ao objeto da pesquisa:

[...] uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um jornal de Paris entre tal e tal data, emissões de televisão sobre determinado assunto etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. Em outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão (dificuldade de acesso, impressão e não interesses), que não possa ser justificável no plano do rigor. (BARDIN, 2016, p. 126-127)

Atendendo à **regra de homogeneidade**, os documentos selecionados buscam atender a critérios precisos de escolha “e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2016, p. 128); deve-se, pois, obter no processo de seleção dos documentos o essencial, para não correr o risco de adentrar em especificidades que tornem o escopo da pesquisa demasiadamente denso, de modo que os dados prioritários e necessários relacionados ao problema, questões e objetivos possam ser direcionados a partir de um recorte que possibilite a diferenciação entre o essencial e o secundário. Nesse sentido a regra seguinte vem bem a calhar intercomplementando as anteriores, pois toma os objetivos da pesquisa compreendendo-os como luz que ilumina a seleção dos documentos, a isso a autora conceitua de **regra de pertinência** que é, justamente, demarcada pela sintonia entre documentos e finalidades da investigação.

A escolha dos elementos representativos visa assegurar a análise baseada em uma amostragem rigorosa que, além dos documentos apontados, se debruçou sobre amplo acervo bibliográfico. Assim, esta tese está organizada em mais quatro capítulos além desta introdução. Na sequência, o capítulo II intitula-se: “O novo sindicalismo e o sindicalismo dos trabalhadores da educação no Brasil: conflitos de classe e perspectivas atuais”. Nele estão expostas, principalmente, as tendências históricas e atuais perspectivas do novo sindicalismo com foco nas relações entre a CNTE, a CUT e suas bases sociais, voltando-se para compreender as relações do movimento sindical, realizar um balanço sobre o poder de resistência, bem como dificuldades e confrontos na disputa com o empresariado para pautar a política educacional brasileira desde a década de 1990. Como 1978 representa um marco das lutas proletárias no Brasil, não é possível compreender e analisar o engajamento dos educadores das escolas

⁴⁵ Segundo Laurence Bardin (2016, p. 126) “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”.

públicas na luta sindical, que envolve a disputa por direitos em perspectiva mais ampla, sem que se compreendam os nexos estabelecidos entre o sindicalismo docente, as correntes sindicais responsáveis pelo empreendimento de táticas de luta política contra a burguesia e o Estado brasileiro.

Com o título: “Os aparelhos privados de hegemonia (APHs), a agenda pós-moderna e a reforma empresarial na educação” o terceiro capítulo tem a finalidade de representar as armas dos inimigos da educação das massas: as frações da burguesia e sua ofensiva contra a educação pública. Desse modo, é examinado o transcurso histórico da ofensiva neoliberal na educação encarnado pelos APHs que derivam de organismos internacionais, mas desenvolve-se com autonomia, legitimidade e criatividade para construir coesão necessária para pautar as políticas do Estado. Saber quem são e reconhecer os empreendimentos sistemáticos dos grupos que unificam o empresariado neofilantropista em torno de bandeiras, com o objetivo de iluminar a compreensão de suas finalidades, cuja aparência imediata não permite captar, foi a primeira tarefa do terceiro capítulo. Em um segundo momento, buscou-se demonstrar o **efeito torre de babel** a partir da difusão filosófica da ideologia neoliberal nos movimentos da classe trabalhadora, escamoteada na agenda pós-moderna. Socializado pela esquerda pós-moderna, esse ideário favorece o refluxo e desmobilização do sindicalismo dos trabalhadores da educação. Atinge também, sistematicamente, as entidades associativas e científicas que poderiam estar organizando um consistente enfretamento à política neoliberal dentro e fora da educação escolar pública brasileira. Um capítulo dedicado, portanto, à captação do desenvolvimento, dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e do Estado e do assessoramento da agenda pós-moderna a favor da difusão do *ethos* educacional elitista e segregador.

O penúltimo capítulo está destinado a complementar o debate em torno da **escola de guerra ampliada**. Ele trata sobre o projeto de formação em disputa de acordo com os interesses das massas trabalhadoras. Como corolário da análise que se desdobra no capítulo IV, enfrenta-se a questão de como combater o caráter difuso, sincrético e fragmentário das concepções e propostas de organização do currículo da educação básica. A necessidade desse capítulo justifica-se perante a imprescindibilidade de enfrentar a concepção curricular hegemônica burguesa. Considerando que o terceiro capítulo terá apresentado os inimigos da educação das classes populares e suas táticas, gera-se a necessidade de refletir como combatê-los. Desse modo, o capítulo quarto foi elaborado com a finalidade de tratar a questão de ordem para o movimento sindical contra-hegemônico: necessidade de superar a fragmentação e estabelecer unidade em torno de um projeto de **escola de guerra ampliada**, isto é, do currículo articulado

com os interesses das massas. Isso posto, foi realizada uma incursão na teoria do conhecimento e na teoria do currículo, a fim de prover os encaminhamentos relativos à formação humana nas escolas públicas. Com efeito, espera-se poder contribuir com a avaliação e edificação de táticas que resultem no engajamento do sindicalismo dos trabalhadores da educação brasileira em torno de um programa que possa enfrentar de forma decisiva, corajosa e radical o desmontar em curso liderado pelo poderoso APH brasileiro, signatário da reforma educacional segregacionista, a ONG Todos pela Educação, que atua sistematicamente contra a elevação intelectual das massas.

O capítulo V é o último e está dedicado à divulgação das informações empíricas, com fulcro na pesquisa documental realizada junto à CNTE. Com efeito, espera-se dar sequência ao compromisso de avaliar criticamente limites e possibilidade da **escola de guerra ampliada**. Por isso, o texto volta-se a esclarecer as influências diretas das correntes filosófico-curriculares sobre os movimentos da CNTE⁴⁶, o que permite a construção de sínteses teóricas críticas e elaboração de encaminhamentos para superação, no âmbito do sindicalismo dos profissionais da educação, dos limites impostos pela hegemonia burguesa e engajamento desse sindicalismo e do sindicalismo brasileiro, como um todo, na forma mais desenvolvida de um programa revolucionário de formação, engajado com o desenvolvimento concreto das massas trabalhadoras. Por essa razão, intitula-se: “O movimento dos trabalhadores em educação e o currículo: a escola de guerra ampliada em evidência”.

Com o que está proposto em sua totalidade, espera-se que, ao final da leitura, o leitor sintá-se contemplado por uma tese de doutorado que

[...] deve ser original ao menos em um dos aspectos constitutivos da pesquisa acadêmica: o próprio objeto, investigando *algo* nunca antes estudado; a forma ou o método, analisando-se um objeto que, embora já estudado por outros, não o fora segundo os procedimentos agora adotados; a perspectiva teórica, que assegure o exame de um mesmo objeto sob um ponto de vista ainda não explorado; e as fontes de apoio, isto é, o estudo de um mesmo objeto lançando mão de procedimentos já adotados e sob um ponto de vista também já considerado, baseando-se, porém, em fontes nunca antes utilizadas. (SAVIANI, 2019, p. 4 – grifo do autor)

Na tentativa de atender às orientações de Dermeval Saviani, espera-se aqui explorar tendências atuais e possibilidades que se abrem nos conflitos e na luta de classes a partir da particularidade da disputa pelo currículo escolar, no âmbito do movimento sindical dos trabalhadores da educação das escolas públicas, tendo em vista captar o movimento lógico-

⁴⁶ Atualmente são em torno de 12 tendências no interior da Confederação, conforme registrado no *Caderno de Resoluções* (CNTE, 2017) do último congresso: 1) Movimento Socialista; 2) Articulação de Esquerda Sindical; 3) CUT Pode Mais; 4) Corrente “O Trabalho”; 5) Corrente Proletária na Educação; 6) CSP Conlutas; 7) Articulação Sindical; 8) Movimento de Luta Socialista – MLS; 9) Causa Operária; 10) CUT Socialista Democrática – CSD; 11) Intersindical; e 12) CTB.

concreto do desenvolvimento histórico durante todo o processo progressivo do capitalismo imperialismo de 1990 a 2022. Esse, portanto, é o teor da tese que se apresenta a seguir.

2 O NOVO SINDICALISMO E O SINDICALISMO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFLITOS DE CLASSE E PERSPECTIVAS ATUAIS

O movimento organizativo dos trabalhadores da educação desenvolveu-se no Brasil em meio à predominância histórica de um tipo específico de sindicalismo. Trata-se do **sindicalismo oficial de Estado** fundado no começo da década de 1930⁴⁷, no âmbito das políticas nacional-desenvolvimentistas e populistas do varguismo para conformar e organizar a classe operária brasileira vinda do campo e, naquele momento, com pouca experiência na auto-organização operária.

Perdurando até os dias atuais, o sindicato oficial, quer dizer, reconhecido e tutelado pelo Estado, permanece como forma dominante de organização e controle das classes trabalhadoras. Estabelece as regras de reconhecimento das entidades limitando suas práticas por meio da legislação e da atuação dos tribunais e controlando suas finanças; a burocracia estatal faz do sindicalismo oficial um aparelho integrado e subordinado à sua estrutura. Em outros termos, isso significa o rígido estabelecimento do controle político e ideológico sobre tais organizações, o que torna o discurso de liberdade e autonomia sindical letra morta *ad infinitum*.

As proposições defendidas por partidos políticos de esquerda e movimentos sociais populares para superar histórica tutela do Estado sobre as organizações sindicais dos trabalhadores tornaram-se motivo de forte debate no final dos anos 1970 e ao longo da década de 1980. Na atualidade, tais posições e encaminhamentos práticos acerca dessa questão são bastante minoritários. Tornou-se comum a naturalização do sindicato oficial de Estado e o crescimento de falácias em torno de suposta liberdade, mesmo mantendo intocável o atual modelo, que assegura ao Estado o controle, as intervenções via justiça do trabalho e a manipulação das finanças por meio da contribuição ou imposto sindical. Essa constatação acerca das poucas perspectivas de busca pela liberdade de auto-organização proletária é fato

⁴⁷ O sindicato oficial de Estado materializou-se no Brasil por meio da instituição do Decreto-Lei n.º 19.770, de março de 1931. Seu idealizador pioneiro foi o político e intelectual conservador brasileiro Oliveira Viana (BOITO JR., 1991). O fato de se afirmar aqui a predominância dessa espécie de organização sindical não significa que esta foi e é a única maneira de organizar os trabalhadores. Antes da hegemonia do sindicalismo de Estado, as classes trabalhadoras organizavam-se de maneira autônoma em diversas associações, muitas de caráter combativo que seguiam orientação anarcossindicalista ou comunista. Mesmo durante a existência do sindicalismo oficial há registro de resistências e organizações que se formaram fora do controle estatal restritivo, como foi o caso das ligas camponesas, na década de 1950 e 1960 e das associações de funcionários públicos. Mesmo contemporaneamente, ainda que cada vez em número menor, algumas tendências do sindicalismo brasileiro propõem a organização dos trabalhadores e trabalhadoras por local de trabalho, a organização de entidades associativas fora da oficialidade legalista de obediência ao aparelho de Estado e o acolhimento de oposições sindicais e movimentos sociais no âmbito das centrais sindicais de massa, tensionando a democratização dessas centrais.

preocupante para a atual e as futuras gerações das classes trabalhadoras. No caso destas últimas permanecem mais distantes das referências práticas e do acúmulo de experiências daqueles que participaram de entidades e movimentos que lutavam pela liberdade e autonomia de organização sindical. Associado a outros problemas causados pelo neoliberalismo no Brasil – como o desemprego estrutural e as táticas desmobilizadoras voltadas para agudizar o efeito de isolamento dos trabalhadores – as bases sociais dos sindicatos estão não só esvaziadas numericamente como politicamente denotando a amplitude desse problema crônico que afeta o sindicalismo brasileiro e que só poderá ser equacionado com a superação da contradição nuclear causadora de toda esta problemática: a destruição do sindicato oficial de Estado e sua substituição pela organização autônoma das trabalhadoras e trabalhadores.

Com isso, não se quer dizer aqui que os sindicalistas não lutam pelos interesses econômico-corporativos das suas bases sociais e que conquistas importantes tenham sido historicamente obtidas. É preciso reconhecer que os conflitos são frequentes e que existe resistência, embora estruturalmente limitada. Em determinados momentos, as contradições entre o movimento sindical das classes trabalhadoras, o patronato e o Estado tomaram contornos de crises que desestabilizaram posições conservadoras fazendo governos e patrões se abrirem à negociação e possibilitarem ganhos salariais e ampliação de direitos destinados aos trabalhadores. O recurso a diferentes tipos de paralizações e greves foi e é inevitável, diante do empobrecimento material e dos efeitos nefastos das perdas de direitos postas em curso pelo modo de produção capitalista e intensificadas pela hegemonia internacional da burguesia financeira do bloco no poder desde os anos 1970, fato que intensifica a superexploração nos países dominados. Mesmo durante os governos neodesenvolvimentistas, uma intensa atividade grevista se mostrou ativa e com recursos a greves ofensivas que resultaram, na maioria dos casos, em ganhos reais para os trabalhadores. Em tempos de hegemonia do bloco conservador, ortodoxo neoliberal, as classes trabalhadoras têm enfrentado o autoritarismo e indisposição ao diálogo; a resistência se demonstrou presente na forma de greves defensivas. **Disso se pode constatar um movimento dialético que confirma ser o sindicalismo de Estado cerceador da atividade reivindicatória das classes trabalhadoras, mas não totalmente, posto que não logra êxito em impedir completamente a atividade reivindicativa defensiva ou ofensiva dos trabalhadores. Tampouco tem o Estado total poder para controlar as relações entre os trabalhadores e, muito menos, as possibilidades de ação desses agentes sociais que reagem aos efeitos das estruturas, de modo que a resistência é sempre um fenômeno latente, porém sempre limitado enquanto perdurar o sindicalismo oficial de Estado.**

Essa reflexão é importante para que se possa confirmar que a história não é um circuito fechado e que os trabalhadores podem vir a se organizar autonomamente, rechaçando a tutela do Estado sobre suas entidades organizativas. Isso posto, combate-se com a hipótese da possibilidade de auto-organização o pensamento reducionista de quem, porventura, possa ler esse texto e concluir precipitadamente que seu teor é fatalista e celebrativo de teses como a do fim das ideologias ou do fim da história. O que se busca, ao desenvolver uma crítica à permanência do rançoso modelo antiproletário do sindicato oficial de Estado é captar as leis do desenvolvimento desse fenômeno da realidade e não mistificar o sindicalismo brasileiro, acreditando-se, por exemplo, que seria possível desenvolver a liberdade das entidades organizativas das classes trabalhadoras, sem destruir a estrutura sindical histórica e atualmente controlada pelo Estado burguês, que faz dos sindicatos brasileiros células da estrutura estatal. **Para destruir a estrutura da organização do aparelho sindical atual é necessário destruir os próprios sindicatos dominados pela burocracia do Estado brasileiro**, como assevera Boito Jr. (1991, p. 50): “a subordinação está inscrita na própria estrutura de organização do aparelho sindical. Os sindicatos oficiais são, de fato, as células da estrutura sindical de Estado. Para destruir essa estrutura, faz-se necessário destruir esses sindicatos”.

O ininterruptibilidade do sindicalismo oficial de Estado no Brasil foi, no decorrer da história recente da Nova República, demarcada por reformas pontuais e raros momentos de instabilidade e crises caracterizadas pela suposta ameaça de desenvolvimento de um sindicalismo do tipo autônomo. A esse fator se soma a já mencionada rasante política da ofensiva neoliberal conservadora sobre o movimento sindical brasileiro, que amplia o caráter histórico de cerceamento, perseguição e desmobilização dos movimentos de base; o que interdita, ainda que momentaneamente, a auto-organização política e a possibilidade das frações da classe trabalhadora se constituírem como força social ativa no cenário nacional.

Com o neoliberalismo, recrudescer o controle burocrático do aparelho Estatal de acordo com o *ethos* do bloco no poder, desde 1990, que consiste na intensa prática desmobilizadora e antidemocrática perpetrada pela reação burguesa na forma da nova tecnocracia contrarreformista. Estabeleceu-se pelo *ethos* tecnocrático uma correlação de forças com os dominados, superior à dos períodos anteriores da história, de modo a fortalecer a hegemonia capital-imperialista sobre o Brasil, ampliar o efeito de isolamento, a competitividade das classes trabalhadoras e coibir resistências e atos insurrecionais. Desse modo, ao enfraquecer contundentemente a capacidade organizativa dos trabalhadores e trabalhadoras, o sindicalismo de Estado, em tempos de neoliberalismo, tem sido um trunfo para as classes dominantes.

Para compreender por que se chegou à atual condição desmobilizante e identificar possibilidades latentes de superação dessa problemática em que o movimento sindical brasileiro está mergulhado, é preciso identificar a itinerância da última onda reformista nascida em 1978, no Brasil, e conhecida como **novo sindicalismo**. No caso específico que busca explicar o problema do movimento sindical dos trabalhadores da educação, faz-se necessário, também, levar em conta que as organizações desses trabalhadores não seguiram o mesmo caminho das organizações operárias, mas com elas acabaram por se identificar e, em muitos momentos, se organizar em conjunto, em torno de reivindicações comuns.

As entidades organizativas dos trabalhadores da educação começaram a ganhar impulso e poder de pressão sobre o Estado a partir dos anos 1960, quando usufruíam de certa autonomia que o movimento operário não lograva. O sindicato operário era tutelado pelo aparelho de Estado: modelo de sindicalismo que não açambarcou os trabalhadores da educação por serem estes integrantes das redes públicas ou prestadores de serviço privado de ensino e sua organização ter ocorrido no referido período na forma do associativismo e não do sindicalismo.

Essa autonomia, no entanto, era muito relativa, visto que o pensamento e as práticas conservadoras tiveram forte inserção e predominância também nesses movimentos organizativos dos trabalhadores e trabalhadoras, especialmente a partir do golpe militar de 1964. Longe de ser uma história linear, o controle do regime militar não foi capaz de cercear a aproximação entre trabalhadores da educação e operários do novo sindicalismo, tendo sido, inclusive, responsável por estimular tal aproximação ao perpetrar reformas educacionais que alinharam tais categorias profissionais no mesmo patamar de rebaixamento das condições de vida.

Por serem, em sua maioria, funcionários do Estado, os trabalhadores da educação foram impedidos de se organizar em sindicatos e buscaram constituir associações, que possuíam caráter sindical, embora não reconhecido oficialmente pelo Estado. Com o surgimento do novo sindicalismo, as entidades dos trabalhadores da educação não só se organizaram em lutas junto aos sindicatos operários, como também passaram a ser referência em termos de autonomia para superar o sindicato oficial de Estado. Contudo, o que parecia ser o caminho para afirmação, tanto da autonomia do movimento sindical dos trabalhadores da educação, quanto da conquista da autonomia pelo movimento operário descambou para o atrelamento de ambos ao velho sindicato de Estado.

É fundamental que se esclareça o já mencionado caráter relativo da autonomia das entidades organizativas dos trabalhadores. Afirmar a posição inteiramente autônoma do movimento dos educadores ou totalmente heterônoma do operariado urbano seria formulação

bastante equivocada. Em todo caso, para compreender os limites estruturais das entidades organizativas dessas duas classes trabalhadoras, faz-se necessário um exame aprofundado e rigoroso, tendo em vista que, embora diferentes, elas possuem diversas relações cada vez próximas, desde a década de 1970. E, na atualidade, estão em maior paridade no que remete aos efeitos devastadores das crises estruturais do capitalismo financeiro sobre as classes fora do bloco no poder; isso inclui toda a base social de todas as classes trabalhadoras.

Sob a liderança dos sindicalistas operários de São Bernardo do Campo, despontou a promessa de reforma do velho sindicalismo de Estado nos anos 1970, com demonstrações de força contra o patronato e o Estado, com posições que, embora contraditórias, direcionavam o movimento para libertar-se da tutela estatal e, conseqüentemente, poder desenvolver sindicatos livres e autônomos. Os camponeses e os trabalhadores de classe média, incluindo profissionais liberais e funcionários públicos⁴⁸ – entre eles os trabalhadores da educação – que não estavam totalmente sob controle do aparelho sindical de Estado, estiveram no limiar de uma decisão da maior importância para os limites vigentes impostos a tais classes: continuar sendo associações de caráter sindical, livres da outorga e controle do Estado ou ingressar na oficialidade burocrática mediante a investidura, o acesso às fatias dos impostos direcionados aos sindicatos oficiais e engajar-se na ideologia legalista, a que se deixa manietar pelas intervenções da Justiça

⁴⁸ No caso dos funcionários públicos, categoria que inclui os trabalhadores da educação, era explicitamente proibido sindicalizar-se até o final da década de 1990. Entretanto, não existia embargo à criação de associações mutualistas, culturais, científicas, etc., que, diante da conjuntura de avanço do novo sindicalismo, converteram-se em associações sindicais, porém sem serem consideradas sindicatos oficiais pelo Estado. Muitas delas exerceram o caráter sindical, pois negociavam com municípios, Estados e com o Executivo Federal questões trabalhistas e lutavam por direitos econômico-corporativos. Seus integrantes participavam de forma disciplinada da cotização mensal e não havia controle do Estado sobre as contas de tais entidades. Armando Boito Jr. denunciou a não exploração da possibilidade de criar associações civis de trabalhadores e a preferência pelo sindicato oficial como uma tendência generalizada entre a maioria dos sindicalistas, militantes e dirigentes sindicais brasileiros que demonstraram desinteresse na autonomia sindical. Na análise do estudioso: “No Brasil, ao contrário do que ocorreu nos Estados fascistas, a existência do sindicato oficial não impede a criação de associações civis de trabalhadores, associações que tampouco estão legalmente impedidas de desenvolver atividades sindicais. Essa possibilidade não é explorada a fundo pelos sindicalistas que se dizem defensores da autonomia sindical, o que não deixa de ser um indicador do desinteresse pela autonomia. Tal possibilidade é explorada, principalmente, nos setores das classes trabalhadoras que, em determinados períodos, estiveram, como decorrência da própria legislação, impedidos de organizar sindicatos *oficiais*. Na década de 50, quando o Ministério do Trabalho ainda se negava a conceder cartas sindicais para a criação de sindicatos oficiais no campo, surgira, a partir da iniciativa dos camponeses nordestinos, as Ligas Camponesas. Ao longo da década de 60, e principalmente, no decorrer da década de 80, um fenômeno similar ocorreu entre os trabalhadores do setor público. Também impedidos de organizar sindicatos *oficiais*, os funcionários foram transformando as associações de funcionários, que tinham caráter mutualista, recreativo e cultural em associações sindicais. Por seus objetivos e pela base social que congregavam, as Ligas Camponesas e as atuais associações de funcionários são organizações diferentes entre si. Porém, para o que interessa aqui, apresentam, de comum o fato de serem organizações de trabalhadores sem qualquer vínculo orgânico com o aparelho de Estado. Organizadas, sustentadas e geridas pelos próprios trabalhadores, não integram o aparelho do sindicato de Estado, inclusive porque este se restringia, pela lei e pela prudência, aos assalariados *urbanos* do setor *privado*. Nesses casos, as correntes sindicais não pelegas lutaram, sob o pretexto de conquistar o direito de sindicalização para os trabalhadores rurais e funcionários públicos, para atrelar essas organizações populares à tutela do Estado, convertendo-os em sindicatos oficiais” (BOITO JR. 1991, p. 97-98, grifos do autor).

do Trabalho e do Ministério do Trabalho. Essa **relação entre a busca e o medo da liberdade sindical** tonificou o período em lide e hodiernamente são colhidos os “frutos” das decisões empreendidas a partir de tal período, como se poderá notar neste capítulo.

As próprias contradições da disputa da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) pelo currículo da educação básica passam pelos próprios limites estruturais e da conjuntura atual de dominância do capital financeiro internacional no bloco no poder, por isso remetem à opção pelo sindicalismo oficial de Estado e à hegemonia neoliberal sobre o aparelho de Estado e sobre a política educacional, condições de estreitas margens para a obtenção de direitos e obstaculização de conquistas permanentes para as classes trabalhadoras, o que envolve uma educação de qualidade.

Pode-se delimitar o pleno ingresso dos trabalhadores da educação no modelo do sindicalismo reformado, no momento em que a antiga Confederação dos Professores do Brasil (CPB) passou a ser dirigida pelos educadores engajados com o **novo sindicalismo**, fato ocorrido a partir da vitória de dirigentes da esquerda e saída dos pelegos e de dirigentes conservadores, que eram alinhados com os governos militares e/ou defendiam uma linha conservadora liberal de sociedade e educação. Esse desenrolar dos fatos se deu por meio dos processos eleitorais que elegeram novas diretorias progressistas, integradas por militantes que participaram da constituição ou eram identificados com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e com o Partido dos Trabalhadores (PT). Esse processo de modificações políticas na diretoria da CPB coincide com o fortalecimento numérico dessa entidade à medida que foi ocorrendo a unificação, dentro dessa Confederação, de categorias profissionais que se juntaram aos professores e professoras. Do ponto de vista político, a oficialização das entidades de base reconhecidas pelo Estado, algo que era objeto de desejo da maioria dos militantes e dirigentes, foi garantida pela Constituição Federal de 1988 e serviu como chamariz para as propagandas de sindicalização na base e de adesão de novos sindicatos à estrutura confederativa, recrudescendo o sindicalismo de Estado; em outras palavras, possibilitando o controle estatal sobre o movimento dos trabalhadores no Brasil.

Uma vez ampliada, a CPB foi refundada como Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) em 1989⁴⁹ e assim procedeu-se o predomínio nacional

⁴⁹ Julián Gindin demonstra que a edificação da CNTE coincide com a consolidação da hegemonia cutista após um processo litigante que se travou desde 1979, quando a CPB passou a ser dirigida pelo político conservador, vinculado ao PMDB e depois PSDB, Hermes Zanetti, do Rio Grande do Sul. Destaca-se que, em 1985, Zanetti deixou a presidência da CPB, após a vitória eleitoral do militante petista do Estado de Goiás Niso Prego. Porém, a gestão seguinte à de Niso Prego significou o retorno da dominação de Zanetti através da eleição de seu correligionário Tomaz Silian Deluca Wonfrhon, um dos fundadores do PSDB no ano de 1988. Mas, em 1989,

dessa entidade que representa a maior parte da categoria dos profissionais da educação básica brasileira. **A conquista da CNTE pelos dirigentes identificados com a CUT e o PT possui um significado singular, pois representa a imersão do sindicalismo dos trabalhadores da educação em um caminho onde a consigna da liberdade sindical tornou-se assunto pacificado, ou seja, procedeu-se ativamente a adesão ao sindicalismo de Estado, conduzindo a possibilidade de um debate sobre a revogação de tal decisão para a margem,** embora ela se faça representar por correntes que defendem a autonomização e efetiva capacidade organizativa dos trabalhadores da educação e de todas as classes trabalhadoras que se auto-organizarem.

Caso perdure e não se efetive um plano tático de superação do modelo vigente de tutela e controle sobre os sindicatos, os elementos constitutivos do sindicato como subordinado ao aparelho de Estado serão fortalecidos com amplo domínio das bases sociais e da estrutura confederativa pelos burocratas do Estado: finanças e orçamentos submetidos às manobras do legislativo e que podem ser bloqueadas pelo Executivo e pelo Judiciário, como sempre ocorre, a fim de impedir greves e confrontos duradouros e vitoriosos para os trabalhadores, com a estratégia da distribuição de multas, bloqueio de contas bancárias e penhora de bens dos sindicatos. E vale para o Estado até mesmo utilizar o seu braço armado, a polícia e/ou o Exército a fim de reprimir ocupações, prender ou assassinar sindicalistas⁵⁰.

Embora a adesão ao sindicato oficial de Estado tenha sido concretizada formalmente no final dos anos 1980, é possível identificar no desenvolvimento histórico do movimento

“com a eleição de Roberto Felício (APEOSP) como presidente da CNTE, a hegemonia dos cutistas, e de Articulação Sindical (direção da CUT)” tornou-se incontestável, estando essa tendência como força dirigente da CNTE até a atualidade. Registre-se que, embora “A dura disputa por filiar a CPB à CUT” tenha sido finalizada no XXI Congresso Nacional de Professores, realizado em Brasília, no ano de 1988, a partir da “vitória dos cutistas [...], algumas organizações de base só se filiaram à CUT em meados da década de 1990 (Rio Grande do Sul e Paraná) ou inclusive na década de 2000 (Maranhão)”. O caso do Maranhão merece destaque, afinal a filiação do sindicato à CUT ocorreu por mediação da “nova direção sindical, identificada com o PCdoB, que conseguiu filiar o sindicato à CUT em 2002” (GINDIN, 2013, p. 80-81).

⁵⁰ Dois duros exemplos da utilização da força militar sobre os trabalhadores, após o advento do que se chama de Nova República, ocorreram nos governos Sarney e Cardoso. No governo Sarney, como forma de reprimir a greve dos operários da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda, no ano de 1988, soldados do Exército e policiais do batalhão de choque da Polícia Militar realizaram a violenta operação contra os grevistas que teve como saldo o assassinato de três jovens operários: William Fernandes Leite, de 22 anos, morto com um tiro de metralhadora no pescoço; Vlamir Freitas Monteiro, de 27 anos, atacado pelas costas com tiro de metralhadora; Carlos Autos Barroso, de 19 anos, que teve o crânio esmagado. O episódio entrou para a história, a partir da divulgação dada pela mídia, como “O massacre de Volta Redonda” (GRACIOLLII, 2009). Em 1995, o governo Fernando Henrique Cardoso demonstrou o quão disposto estava em criminalizar e reprimir com violência o movimento sindical. A greve dos Petroleiros foi atacada com intensa desinformação patrocinada pelo governo nas mídias, seguida de multas rigorosas aplicadas pelo judiciário ao sindicato dos petroleiros, seguida de repressão do Exército que ocupou as refinarias. Além disso, líderes do movimento grevista foram exonerados e nenhuma conquista foi propiciada aos trabalhadores em decorrência da greve, mostrando Cardoso que seu governo estava totalmente fechado ao diálogo com as classes trabalhadoras (ANTUNES, 2020).

organizativo dos trabalhadores da educação, já no seu nascimento, ainda como Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), o registro de conflitos convivência entre forças do conservadorismo e sexismo coabitável com agrupamentos de caráter progressista, influenciados pela ideologia nacional-desenvolvimentista e pela educação popular. Em seguida, tal entidade passou a adotar postura de colaboração com os governos militares desde 1964, passando pelo período da sua conversão em CPB até sua disputa por integrantes do novo sindicalismo na primeira metade dos anos 1980. A ascensão da tendência cutista majoritária à direção da CNTE significou, e continua a ser, o ingresso vigoroso no caminho do sindicalismo de Estado, aos moldes do histórico sindicalismo populista que predomina desde a década de 1930 no Brasil.

Explica Boito Jr. que o sindicalismo de Estado se origina da visão ideológica acerca da incapacidade organizativa dos trabalhadores. Essa visão está presente nas posições apresentadas por intelectuais de direita e pela maioria dos militantes da esquerda brasileira. A diferença é que os conservadores de direita veem nessa espécie de sindicalismo uma forma de controle sobre os trabalhadores, a fim de impedir condutas indesejadas para a produção capitalista. Já o pensamento de classe média ou pequeno-burguesa, seguida dos camponeses e proletários que defendem o sindicalismo de Estado, nutre-se de ilusões sobre um Estado acima das classes sociais e capaz de suprir o déficit da incapacidade organizativa das massas, sendo o único aparelho capaz de fazer progredir a luta dos trabalhadores. Em todos os casos tem-se aqui como base referência de tais reproduções ideológicas o populismo, que, diferente do que defendem os teóricos burgueses, nada tem a ver com demagogia ou identificação com uma liderança carismática específica, por exemplo, Getúlio, Brizola, Goulart, Kubitschek ou Lula, e sintetiza-se como **crença no Estado providencial**, ou seja, pode ser explicado como fetiche do Estado provedor: transferência para o Estado burguês da capacidade que deveria ser produto da organização dos trabalhadores, que permanecem desorganizados ou organizados sob a tutela do Estado, enquanto esperam e se beneficiam superficialmente das políticas. Como explica Boito Jr.:

A palavra populismo, no discurso de observadores e analistas liberais, significa meramente demagogia, isto é, uma liderança inescrupulosa que ludibria as massas desinformadas; já em textos escritos por weberianos, a palavra significa liderança carismática, aquela que decorre dos atributos pessoais e intransferíveis do líder; finalmente, em textos marxistas, a palavra populismo significa liderança apoiada em base popular que aspira à distribuição da renda e permanece, por nutrir ilusões sobre a função do Estado, politicamente desorganizada. Apenas para esse último conceito cabe falar em ideologia populista. Os autores que utilizam os conceitos de líderes demagogos e líderes carismáticos, caracterizações que de resto podem se mesclar, entendem que o populismo seria, justamente, uma política desprovida de qualquer ideologia. Na vida intelectual brasileira, esse tipo de análise foi gestado no chamado Grupo Itatiaia, um núcleo de intelectuais cariocas da década de 1950 de onde nasceu o antigo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb) do Rio de Janeiro. A revista desse grupo, o *Caderno do Nosso Tempo*, publicou, em 1954, um artigo pioneiro, e

que se tornou muito influente na análise do populismo brasileiro, intitulado “O que é o adhemarismo?”. A resposta à pergunta do título era que, diferentemente do liberalismo burguês e do socialismo operário nascidos na Europa, o adhemarismo seria uma política de massa, não de classe, desprovida de ideologia e sob a tutela de um líder carismático. Portanto, apesar da coincidência vocabular, já que todos utilizam a palavra populismo, no plano do conceito, isto é, da ideia, as diferenças entre os analistas é grande: uns estão falando em demagogia, outros, em carisma, e outros ainda, em ideologia. (BOITO JR. 2019, p. 123-125)

Este teórico indica que três elementos têm direcionado o desejo de grande parte dos trabalhadores de defender esse tipo de sindicalismo populista no Brasil: a **investidura**, que é autorização legal fornecida pelo Estado para que o sindicato seja considerado oficial e possa representar os trabalhadores; os **impostos sindicais**, provenientes dos descontos em folha de pagamento dos trabalhadores e que são regulados e transferidos pelo Estado para os sindicatos oficiais; e a **mediação e intervenção da Justiça do Trabalho e das Delegacias Regionais do Trabalho, historicamente vinculadas ao Ministério do Trabalho**, que atuam não apenas para resolver os conflitos entre trabalhadores e patrões, mas, também, podem vir a conceder sentenças favoráveis, no caso do judiciário, contra intervenções e manobras eleitorais e outras práticas empreendidas por pelegos (BOITO, 1991).

A atualidade do movimento sindical condensa mais de 90 anos do sindicalismo de Estado. Nos momentos de crise, quando pareceu que ocorreria o rompimento com essa espécie de sindicalismo, a opção dos dirigentes e apoio dos militantes e sindicalizados só favoreceu a consolidação do populismo; como consequência, a herança de uma forma cada vez mais rígida de pertencimento ao aparelho de Estado, com forte subordinação à sua burocracia. Os analistas que tomam o movimento sindical como objeto de investigação, sem estarem respaldados em método de análise que lhes permita chegar à raiz do problema, tendem apenas a descrever os efeitos da estrutura sobre o sindicalismo na atualidade e perdem a possibilidade de desocultar as próprias estruturas, que precisam ser conhecidas para que se possa detectar e agir estrategicamente em prol da superação. Sem a mudança das estruturas, a atuação sobre elas resulta em reformismo ou idealismo. Reformismo que tenta agir na melhoria das condições de vida dos trabalhadores, porém esbarra nos interesses das classes dominantes pela exploração e ampliação da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção. Idealismo como visão pseudoconcreta disseminada no interior do movimento sindical ao defender a manutenção do sindicato oficial de Estado e, assim, se acomodar com as conquistas pontuais e perder de vista os objetivos específicos das classes que integram o bloco no poder e se voltam para a conquista do aparelho de Estado enquanto organização da dominação dos que estão fora do bloco no poder. **Reformismo e idealismo carregam consigo, reitera-se, a crença na incapacidade organizativa dos dominados pressupondo sempre que o Estado vai organizar as massas**

trabalhadoras em suas lutas e que este está acima das classes sociais e deve promover a igualdade e a liberdade dos indivíduos singulares. Ao não detectar o que se oculta por trás dos efeitos das estruturas e focar apenas na superficialidade da aparência do fenômeno do sindicalismo de Estado é que se constroem equívocos e se propõem soluções que não alteram e, muitas vezes, aprofundam a dominação das classes populares.

Tomando o exemplo recente, pode-se observar que muitos militantes, partidos de esquerda e analistas dos movimentos populares e sindicais brasileiros se posicionaram sobre atuação e resistência do movimento sindical durante o processo de luta contra o golpe perpetrado pela ofensiva restauradora neoliberal no ano de 2016, que levou ao impeachment de Dilma Rousseff. Por volta do período de crise do referido acontecimento, o professor espanhol Antonio Baylos proclamou que:

O jogo não terminou. A situação de exceção está em marcha e vai avançando conforme um plano bem estabelecido. Está claro que o desenho desestabilizador é eficaz e está gerando um **clima de enfrentamento civil extremamente forte** o qual, no entanto, não se conhece em sua complexidade nem se explica pelos meios de comunicação de cobertura global, particularmente nem pelos meios espanhóis sempre propensos a reproduzir a visão de seus colegas brasileiros, e, portanto, a alimentar o projeto político que quer deslegitimar e reverter o resultado eleitoral que levou Dilma Rousseff à presidência da República. É certo que o Brasil não é Honduras – recordemos o golpe que retirou o presidente Zelaya do poder e o substituiu por governos fantoches que têm procedido à vulneração sistemática dos direitos humanos naquele país – mas o desenho de golpe branco – a destituição da Presidenta, sua substituição por outra autoridade do Estado e a tutela militar e policial desta reversão democrática – é muito semelhante. **Quando a pressão midiática tem sido mais forte, em perfeita sincronia com a ação policial, se tem produzido numerosos ataques às sedes sindicais e do PT, cujos militantes estão em estado de alerta reunidos em assembleia e defendendo seus locais. É nos espaços institucionais onde de ventila agora os seguintes passos do combate.** A destituição não deve ser permitida, e caso se produza, a dissolução das câmaras e a **convocatória de novas eleições** deveria ser o passo coerente com esta situação para que um processo eleitoral democrático possa recompor os fundamentos institucionais do sistema. Para que a situação de excepcionalidade política não consiga forçar a transição a um modelo autoritário e neoliberal desarticulando as **resistências coletivas que se opõem a ele.** (BAYLOS, 2016, p. 48, grifos meus)

Notam-se na análise de Baylos elementos representativos do pensamento progressista da atualidade, que miram os efeitos da estrutura, mas não se aprofundam em examinar a estrutura burocrática e militar de Estado e acabam por reproduzir a ideologia legalista, a que sustenta a dominação de classe, embora no discurso do autor e dos que defendem tal posição legalista, seja a estrutura jurídico-política a instância apropriada para atuação em defesa dos interesses das massas trabalhadoras, tanto pelos que podem defendê-las, quanto para que elas possam buscar proteção junto ao aparelho de Estado. Ora, Baylos acreditava à época que estava ocorrendo no Brasil um forte enfrentamento civil e apostava todas as suas esperanças nos espaços institucionais e na capacidade destes em barrar os efeitos da crise, chegando a buscar

consolo jurídico, diante da possibilidade de deposição, na esperança de que os agentes políticos e jurídicos do Estado seriam capazes de aprovar uma nova eleição geral. Observa-se que sua noção de resistência coletiva contra o neoliberalismo e o autoritarismo oscila e conecta a estrutura legalista-burocrática e os movimentos políticos e sindicais das classes trabalhadoras que se defendem dos ataques e, ao mesmo tempo, estão resistindo, embora essa conexão não seja explicitada no seu texto. De resto, o que não está evidente na posição deste e de autores que defendem a ideologia legalista é o caráter pequeno-burguês e populista, que tem sido de extremo prejuízo para o fortalecimento das classes trabalhadoras na cena política brasileira.

A resistência ao golpe não se consumou, no âmbito do movimento sindical, justamente pelo “cimento” ideológico que sustenta o sindicalismo de Estado. Desde que se perdeu de vista a possibilidade de luta por autonomia e liberdade dos sindicatos da tutela do Estado, que havia sido retomada como pauta reivindicatória pelo **novo sindicalismo** a partir do final dos anos 1970, tem-se naturalizado a atual forma de organização como caminho único a ser seguido pelas organizações dos trabalhadores na luta reivindicatória por interesses econômico-corporativos. A itinerância em defesa e aceitação cada vez mais passiva do sindicalismo de Estado colocou sobre o movimento sindical inúmeras amarras na defesa dos interesses proletários como cerceamento do direito de greve e esvaziamento dos recursos orçamentários dos sindicatos, o mais duro deles perpetrado pela reforma trabalhista que facultou a taxaço sobre as categorias profissionais do imposto sindical, principal fonte de sustento financeiro do aparelho sindical brasileiro. Além disso, o Estado conserva e faz valer seu poder de reprimir e tolher tais entidades com a manutenção de práticas restritivas próprias dessa espécie de sindicalismo de Estado, como: multas, controle das finanças, destituição de diretorias e outras formas desmobilizadoras, despolitizantes e que diminuem o potencial de luta e poder de pressão de tais entidades. Se o seu potencial de luta pelos interesses corporativos e econômicos das categorias configura-se como reduzido, que dirá ter força política para realizar movimentos amplos, como, por exemplo, uma greve geral, movidos por interesses políticos, como no caso da deposição da presidenta Dilma.

Sobre a atuação do movimento sindical na resistência ao Golpe de 2016, Boito Jr. registrou os efeitos do novo populismo⁵¹ e da estrutura do sindicato de Estado como fatores que esfacelaram a organização dos trabalhadores:

⁵¹ Os termos **novo populismo** ou **neopopulismo** são apropriados para representar a versão populista possível nos tempos neoliberais. Diferente do populismo getulista do passado, que promoveu ganhos econômicos reais, assegurou e ampliou direitos no campo da legislação trabalhista e previdenciária em troca de ter no operariado base eleitoral desses governos, o populismo contemporâneo envolve agentes que sofrem os efeitos da hegemonia

Graças a esse sistema, o governo pode intervir de modo sistemático e capilar na vida sindical: distribui cartas sindicais de acordo com os seus interesses, controla o uso das finanças dos sindicatos, as suas eleições, e intervém, por intermédio do Judiciário, depondo ou suspendendo diretorias sindicais. Os resultados políticos são importantes: o Brasil possui um número cada vez maior de sindicatos cada vez menores; uma grande percentagem dos dirigentes sindicais são verdadeiros agentes do Estado no seio do movimento reivindicativo dos trabalhadores – os chamados pelegos –, e a distância entre as direções, encasteladas no sistema, e as bases é grande. **No momento do golpe, vimos de tudo. Centrais sindicais de pelegos apoiando o golpe parlamentar, direções de centrais sindicais progressistas temerosas de sofrer ingerências do Estado caso mobilizassem politicamente suas bases contra o golpe e sindicalistas progressistas que se surpreenderam com a reação negativa das bases quando solicitadas a se mobilizar.** O resultado foi desastroso para a esquerda. A cúpula das três centrais sindicais progressistas – a CUT, a CTB e a Intersindical – mobilizou-se contra o golpe parlamentar. Forneceu recursos financeiros, apoio logístico e meios de comunicação para a resistência. Porém, os sindicatos de base ficaram imóveis, não compareceram nem mobilizaram os trabalhadores. Nas manifestações contra o golpe parlamentar, tínhamos lá o movimento estudantil, alguns movimentos populares, como os movimentos por terra e por moradia, setores progressistas da classe média, mas não víamos os petroleiros, os metalúrgicos, os bancários, os trabalhadores da construção civil, enfim, não víamos lá nenhum setor ativo e forte do movimento sindical. (BOITO, 2019, p. 299-300, grifos meus)

O clima de desmobilização e escassez da possibilidade de pressão política foi reforçado pela própria alternativa seguida pela presidenta Rousseff e seu ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, que optaram por concentrar todas as forças na expectativa de reverter o impeachment dentro das próprias instituições do Estado capitalista. Rousseff e Cardozo esforçaram-se na batalha jurídica para “mostrar, com base em argumentos – tecnicamente corretos, mas

do capital financeiro, constituindo-se em uma esperança popular no estado, providência dos tempos neoliberais. Encaixa-se em um processo de abusiva flexibilização e retrocesso dos direitos sociais das classes trabalhadoras e na busca de reformas dentro dessas margens muito estreitas. Por isso os dirigentes e agentes políticos que os representam concentram suas apostas, em maior proporção, junto aos trabalhadores da massa marginal, ou seja, aqueles que estão cada vez mais excluídos do processo de produção capitalista atual, por não estarem entre os trabalhadores assalariados e, por isso convivem com as situações de desemprego crônico, subemprego, trabalho temporário, intermitente, imigrantes, ilegais, etc. As políticas sociais dirigidas a esse público, especialmente para os que não estão organizados em movimentos populares, e cujos governos neodesenvolvimentistas não fazem questão alguma de estimular sua organização, são a representação mais bem acabada do neopopulismo, que se utiliza de políticas compensatórias, como programas de distribuição de renda, a fim de ampliar sua base eleitoral. Aqui há uma troca, o que atesta que continua a ser o novo populismo uma versão atualizada do velho populismo das décadas de 1930-1960, não sendo possível classificar o neopopulismo como atitude demagógica de determinadas lideranças ou atrelá-lo à figura de um líder carismático. O neopopulismo mantém a característica de não poder ser explicado em tais visões reducionistas burguesas. O que continua a orientar o populismo por parte das classes populares é o **fetiche do Estado protetor**. Tais trabalhadoras e trabalhadores entendem que o Estado, como um ente acima das classes sociais, está atendendo, dentro de suas possibilidades, às necessidades de todos. Não entendem que a política social concebida é fruto dos seus esforços e que deveria ser bem maior e mais ampla. O Estado capitalista não é identificado por esses indivíduos e classes sociais como Estado de classes, que distribui vantagens econômicas e privilégios para as classes dominantes e prioriza o interesse da fração hegemônica do bloco no poder. Acreditam os trabalhadores, a cujas políticas governamentais populistas se destinam, que estão sendo representados pelas classes que integram o bloco no poder e quanto aos seus representantes político-partidários que ditam a política do Estado burguês, não está sendo possível para eles, em primeira instância, detectar que, na verdade, estão sustentando os interesses das classes dominantes de reprodução ampliada do capital, isto é, da propriedade privada e da exploração das classes dominadas (BOITO JR, 2018). Sobretudo, o neopopulismo continua contundentemente a promover o efeito de isolamento e a competitividade entre os trabalhadores e trabalhadoras, a despolitização e a interdição da capacidade organizativa das massas populares.

politicamente irrelevantes” (BOITO JR, 2018, p. 139), que a motivação para deflagrar o impeachment era improcedente e insignificante. Com efeito a instável e conflituosa frente neodesenvolvimentista foi derrotada pela ofensiva restauradora neoliberal e resultados mais trágicos são vividos até os dias atuais pelas classes populares brasileiras.

Para compreender como as classes trabalhadoras chegaram à condição atual, faz-se necessário ir além das explicações inerentes aos acontecimentos recentes como a hegemonia neoliberal do avanço da reestruturação produtiva e dos limites impostos pelo sindicalismo de Estado. A explicação dessa problemática remonta à análise dos efeitos sobre os agentes sociais derivados das estruturas concebidas para conservar e reproduzir o modo de produção capitalista. Nicos Poulantzas detectou ser o **efeito de isolamento** o principal trunfo das estruturas mantidas pelas frações de classe e pela classe dominante sobre as classes dominadas. Conforme explica esse teórico, tal efeito instaura entre os agentes, que objetivamente estão distribuídos em classes sociais, a ideia de pertencimento à totalidade social como **sujeitos jurídicos e ideológicos**, de modo que as relações de exploração devam ser ocultadas. Assim, atomizam-se os conflitos específicos para convertê-los em superficial litigância jurídico-política pela igualdade entre os indivíduos. A luta política é substituída pela esperança de conflitos passíveis de pacificação pelo Estado e nos tribunais; com isso a margem de manobra para conquistas por parte dos dominados torna-se estreita ou delimitada pelas necessidades das classes dominantes. **A região jurídica do modo de produção capitalista é uma estrutura objetivamente voltada para criar o efeito de isolamento das classes trabalhadoras em suas relações sociais econômicas, que tendem a tornar-se cada vez mais apartadas da luta política organizada.** Sendo assim, um tipo de ideologia própria, isto é, de representação ou referência para que os dominados reproduzam em seus modos de vida, é estrutural, inerente ao sistema social capitalista. Trata-se da **ideologia jurídico-política**, que tende a despolitizar, desmobilizar, anular a luta de classes e disseminar a visão de que ela é impossível, inválida e não condizente com as possibilidades de liberdade, fraternidade e propriedade do capitalismo. O efeito de isolamento é, como afirma Poulantzas:

[...] *terrivelmente real*: tem um nome, a concorrência entre os operários assalariados e entre os capitalistas proprietários privados. É, de fato, uma concepção ideológica das relações capitalistas de produção que as concebe enquanto relações de troca, no mercado, de indivíduos-agentes de produção. Mas a concorrência, longe de designar a *estrutura das relações capitalistas de produção*, consiste precisamente no efeito do jurídico e do ideológico sobre as *relações sociais econômicas*. (POULANTZAS, 2019, p. 131)

A concorrência substitui, aparentemente, a luta política e os conflitos e converte-se no modo de viver que respalda as relações econômicas das/entre as classes sociais, vistas em

muitos casos como inexistentes, enrustidas na imagem do “povo-nação”, que dá lugar à expansão da forma do Estado burguês como aquele que encarna a vontade popular dos cidadãos. E, desse modo, a ocultação da exploração das classes trabalhadoras, bem como a expansão burguesa sobre a propriedade, expropriação e exploração dos dominados avança.

Destarte, ocupa a forma do Estado atual posição privilegiada na manutenção das relações estruturais de exploração e escravização social. Por meio dessa estrutura, do aparelho de Estado, entendido como neutro e representante do interesse geral, efetiva-se o efeito de isolamento econômico pelo qual os indivíduos concorrem e divergem. Com efeito, a estrutura oculta o caráter de classe das relações carregadas de contradições, conflitos e em permanente luta, levando a um efeito sintomático do isolamento: a desmobilização política das massas trabalhadoras, que é permutada pela opaca ideologia jurídico-política da igualdade, liberdade e propriedade. Por isso que o avanço de qualquer perspectiva que contemple os interesses dos dominados torna-se revogada no interior do aparelho de Estado burguês. Ele é inalteravelmente um aparelho que organiza estruturalmente os interesses econômicos, políticos e ideológicos dominantes. Tais interesses tornam o efeito de isolamento também irrevogável, pois sua naturalização é imprescindível para a perpetuação das relações sociais de produção capitalista. A revogabilidade do efeito de isolamento depende da própria revogação do **Estado burguês**, afinal nunca é demais reiterar que tal aparelho é a **unidade propriamente política de um tipo específico de luta econômica, que manifesta tipicamente o isolamento econômico e que tem como efeito prático imediato a redundância da luta política organizada pela atividade concorrência entre os indivíduos. Afinal, ao ser apontado como representante do interesse geral, passa-se a imagem de que o Estado não possui um caráter de classe e, em sua neutralidade, representa o interesse geral de todos os cidadãos, do povo-nação:**

Assim, esse Estado apresenta-se constantemente como a *unidade* propriamente política de uma luta econômica que manifesta, em sua natureza, esse isolamento. Ele se apresenta como representativo do “interesse geral” de interesses econômicos concorrentes e divergentes que ocultam aos agentes, tais como são por eles vividos, seu caráter de classe. Por via de consequência direta, e mediante todo um funcionamento complexo do ideológico, o Estado capitalista oculta sistematicamente, no nível de suas instituições políticas, seu caráter político de classe: trata-se, no sentido mais autêntico, de um Estado popular-nacional-de-classe. Esse Estado se apresenta como a encarnação da vontade popular do povo-nação. O povo-nação é institucionalmente fixado como conjunto de ‘cidadãos’, ‘indivíduos’ cuja unidade o Estado capitalista representa, e tem precisamente como *substrato real* esse efeito de isolamento que as relações sociais econômicas do M.P.C⁵² manifestam. (POULANTZAS, 2019, p. 133)

⁵² M.P.C: Modo de Produção Capitalista.

É mediante as complexas relações entre o econômico, o político e o ideológico que, por meio do Estado burguês, as classes dominantes adquirem **legitimidade** para sagrar-se como representante dos interesses cidadãos e atingir as dominâncias econômica, política e ideológica que as fazem dirigentes e eleva uma delas à condição hegemônica, cujas políticas de Estado voltam-se majoritariamente para atender a seus interesses específicos. É diante dessas condições estruturais legitimadas que se configura, em cada formação social específica, o bloco no poder. Tomando o caso do Brasil durante o período em que se concentram as análises desta tese, nota-se que a legitimidade atribuída ao Estado e às classes que o dirigiram, propiciaram a **configuração do bloco no poder entre o período de 1990 e 2002, cuja fração dirigente foi a burguesia financeira**. A crise de legitimidade levou a **modificações na configuração do bloco no poder, fazendo com que o período de 2003 a 2016 fossem, sob a direção da grande burguesia interna nacional, instituídas novas relações que se orientaram pelo neodesenvolvimentismo**. As frações da burguesia do bloco ortodoxo, sem conseguir garantir seu restabelecimento pela via sufragista, se aglutinaram em torno da **ofensiva restauradora neoliberal** que, mediante **golpe institucional no ano de 2016**, trouxe de volta a configuração anterior a 2003, **provocando o retorno da hegemonia do bloco às mãos da burguesia financeira internacional**.

Note-se que o puro e simples poder e dominação econômica por parte de uma classe ou fração de classe não a faz politicamente dominante. A fim de tornar-se representativa, garantir sua legitimidade e dirigir frações de classes dentro e fora do bloco no poder, o objetivo das classes é o poder do Estado, tanto utilizando-se de aparelhos privados de hegemonia (GRAMSCI, 2001), a fim de pressionar para que o Estado incorpore o conteúdo ético das classes dominantes, quanto na atuação direta no processo político do parlamento, do executivo e do judiciário, a fim de afirmar e melhorar as posições das classes que integram o bloco no poder. Daí a validade da concepção marxista de Estado que, como explica Poulantzas, compreende este aparelho como **fator de ordem e princípio de organização** de uma formação social capaz de propiciar a “coesão do conjunto dos níveis” econômico, político e ideológico “de uma unidade complexa, e como fator de regulação de seu equilíbrio global, enquanto sistema”. Sob esse prisma, toda “prática política, que tem por objetivo o Estado, produz as transformações da unidade e é assim o ‘motor da história’” (POULANTAZAS, 2019, p. 46, grifos do autor). Por essa razão é que se afirma que a possibilidade de superação do efeito de isolamento das classes trabalhadoras só pode se dar pela via da revogação ou destruição do aparelho de Estado burguês, pois sua estrutura oculta as relações, a luta de classe e a correlação de forças políticas:

De fato, *ou* a prática política tem como resultado a manutenção da unidade de uma formação, de um dos seus estágios ou fases, quer dizer, sua não transformação, pois, no equilíbrio instável de correspondência/não correspondência de níveis defasados com temporalidades próprias, esse equilíbrio jamais é *dado* enquanto tal pelo econômico, mas é mantido pelo Estado (nesse caso, a prática política tem como objeto o Estado enquanto fator de manutenção da coesão dessa unidade); *ou* a prática política produz transformações que têm por objetivo o Estado como estrutura nodal de ruptura dessa unidade, na medida em que ele é o seu fator de coesão: nesse contexto, o Estado poderá, além disso, ser visto como fator de produção de uma nova unidade, de novas relações de produção. (POULANTZAS, 2019, p. 46).

A reforma do aparelho de Estado burguês mantém a ocultação das relações sociais de produção contraditórias e conflituosas, a exploração econômica, a dominação política da burguesia e assegura a circulação à ideologia burguesa. Tal reforma tende a causar prejuízos para os lucros capitalistas e incomodar as frações burguesas sedentas pela acumulação ampliada do capital, gerando uma reação que se converte em crises econômicas e necessidade de ajustes para atender aos interesses burgueses e revogar os dos reformadores. A instabilidade e a vingança da burguesia é fator permanente que inviabiliza períodos muito longos de garantias de direitos e desenvolvimento econômico e social capazes de contemplar as classes trabalhadoras. Provas contundentes desse fato podem ser encontradas nos trabalhos de Wood (2013), Streeck (2018) e Montoro (2018) que demonstram a derrota dos supostos **gloriosos trinta anos** ou da **época de ouro do capitalismo** e, mais que isso, a inviabilidade da relação entre democracia e capitalismo. Por isso, qualquer perspectiva, do ponto de vista dos dominados, que defenda o Estado burguês como representante dos interesses gerais da nação, não passa de reformismo que se equipara à ilusão. Para superar essa contradição é preciso organização política dos dominados, a fim de desfetichizar a noção geral de Estado acima das classes, o que implica, não a busca por reformar o atual aparelho, mas a sua destruição, substituindo-o por um Estado de transição, socialista, com vistas à organização de um novo modo de produção superior.

Acontece que as classes dominantes e a hegemônica, que pautam a política de Estado, desenvolvem relações a fim de obter um **equilíbrio instável de compromissos** com as forças sociais em presença. Soma-se a isso, a atuação do Estado burguês na desmobilização política das classes trabalhadoras, o que dificulta a organização e a presença política como partido dos dominados, induzindo à perspectiva de suposta representação política por parte das frações burguesas representadas por estas massas. O plano ideológico reforça-se à medida que determinadas reivindicações das classes trabalhadoras, que estão fora do bloco no poder, são contempladas pelo Estado. Devido às concessões que precisam ser feitas constantemente no processo político a fim de atender às necessidades do referido equilíbrio, as frações de classe que integram o bloco no poder distribuem os bônus da dominação na forma de

superconcentração e superacumulação capitalistas para si, acenando às classes trabalhadoras com uma pequena parte da riqueza produzida por esforço das massas dominadas, totalmente desproporcional perante os privilégios que o Estado propicia aos dominadores.

A título de comparação, pode-se tomar o exemplo da política externa estabelecida durante os governos neodesenvolvimentistas dirigido pela grande burguesia interna brasileira, que tomou como instrumento político o Partido dos Trabalhadores (PT). Durante o segundo governo Lula, a partir do ano de 2007, foi implantada uma política externa que deu maior importância às relações diplomáticas com os países da América do Sul, os asiáticos, com a África do Sul e com a Rússia. As novas relações visaram facilitar a expansão das grandes empresas brasileiras, que estiveram desprestigiadas durante constituição anterior do bloco no poder desde o ano de 1996, devido à política de caráter fundomonetarista e bancomundialista que deu exclusividade aos interesses da burguesia financeira internacional, especialmente pelas medidas dos governos Cardoso, que fechou segmentos da indústria brasileira e promoveu altos índices de desemprego no país, a fim de beneficiar as importações e a burguesia interna dependente do capital financeiro.

Ações como a negociação com a Organização Mundial do Comércio (OMC) nos painéis do algodão e açúcar, atuação intensa junto ao Mercosul e a União Europeia promoveram estrategicamente o Brasil na cena internacional, destacando-se que essa promoção significou a elevação, a melhoria de posição da grande burguesia interna nacional neste país e no exterior. Mesmo com a contraofensiva estadunidense que visava minar a influência do Brasil na América Latina, por meio de acordos que melhoravam a competitividade dos concorrentes latinos e caribenhos, o governo Lula conseguiu não só impedir, mas fortalecer o Brasil como liderança dentre os países da América Latina. A tática utilizada nas relações exteriores do governo Lula foi de aproximar o Mercosul da Comunidade Andina das Nações e de protagonizar a Iniciativa de Integração em Infraestrutura Sul-Americana (IIRSA). Diante de tudo exposto, com Boito Jr. resta acrescentar que o Brasil introduziu “novos aspectos da política de integração regional, a saber, integração energética, de transportes e comunicação” (BOITO JR. 2018, p. 175-176).

Ainda tratando do plano regional, na América do Sul notou-se a ampliação dos acordos comerciais e parcerias nos setores elétrico e de combustíveis. Além disso, foi criada, no ano de 2008, a União Sul-Americana das Nações (UNASUL). Para contrapor-se ao Tratado de Assistência Recíproca (OEA), ainda sob a liderança brasileira, foi constituído o Comitê de Defesa Sul-Americano (CDS). A influência no plano externo, durante o segundo mandato, foi tão significativa a ponto de o Estado Brasileiro ter atuado decisivamente para conter as

tentativas de golpe na Bolívia e no Equador, além de ter arbitrado no conflito entre a Colômbia e o Equador em 2008 (BOITO JR., 2018).

Por último, destacaram-se as relações ampliadas que melhoraram bastante a posição da burguesia interna brasileira. A Formação do Fórum Índia, Brasil e África do Sul (Fórum IBAS), somada à missão de paz da ONU no Haiti (Minustah), o ingresso no Brics (Brasil, Rússia, Índia e África do Sul), além das aproximações e acordos comerciais e de cooperação estabelecidos com países do continente africano e do Oriente Médio, enaltecem a grande burguesia interna, quase sempre prestigiada com financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), utilizado não apenas como financiador com juros abaixo do que era praticado no mercado, mas como, da mesma forma que outras estatais, sócio nos empreendimentos nacionais e internacionais da grande burguesia interna no exterior, ampliando exponencialmente uma prática que já vinha sendo estabelecida em território nacional. Nas palavras de Boito Jr.:

Essas relações trouxeram grandes benefícios à burguesia interna brasileira ao aumentar acesso a novos mercados para exportação de *commodities* e produtos manufaturados e garantir a instalação de empresas brasileiras nesses territórios. Entre 2003 e 2010, além da reversão da situação da balança comercial, que de deficitária passou a ser amplamente superavitária, houve uma clara mudança nos destinos das exportações brasileiras. O aumento das exportações para a América Latina e demais regiões contribuiu, junto com outros elementos, para a diminuição do desemprego no país.

As empresas com origem no Brasil não só cresceram, mas se internacionalizaram. Já há quase mil empresas brasileiras com presença relevante no exterior – com mais de 10% do capital de filiais e investimento direto superior a 10 milhões de dólares –, das quais as mais internacionalizadas são: JBS, Gerdau, Stefanini IT Solutions, Metalfrío, Merfring, Ibope, Odebrecht, Sabó, Magnesita, Suzano Papel e Celulose, Vale, Weg, Brasil Foods, CI&T, Artecóla, Embraer, Camargo Correa, Marcopolo, Petrobras, entre outras. As empresas transnacionais brasileiras possuem investimentos principalmente nos ramos da agricultura, da pecuária e de recursos naturais, nos ramos de bens de consumo, como alimentos, bebidas e têxteis, de bens intermediários, como produtos químicos e equipamentos, e da construção civil, e no comércio e no transporte, com destaque para as atuações lucrativas em recursos naturais, construção civil e alimentos. (BOITO JR., 2018, p. 176-177)

A ideologia pequeno burguesa do **Estado-popular-de-classe** oculta toda a arquitetura da dominação econômica e política e possibilita ganhos, como esses mencionados, pelas composições do bloco no poder. O **sindicalismo de Estado** é uma das formas de manter e ampliar o poder de tais classes dominantes. Sendo um órgão do aparelho de Estado burguês para organizar e conformar as classes trabalhadoras ao legalismo burguês, o sindicato de Estado, tal como o próprio aparelho estatal que integra, é um obstáculo ao desenvolvimento das massas populares.

Mesmo diante das perspectivas dadas a partir de 1978, nota-se que a luta pela autonomia se tornou mais difícil a desde a conjuntura neoliberal e os próprios caminhos seguidos pela

tendência dominante dos sindicalistas progressistas que pareciam encaminhar a reforma do sindicalismo de Estado. Em verdade essa reforma ocorreu, mas não para libertar os trabalhadores do velho tipo de sindicalismo praticado no Brasil; ao contrário, o sindicato oficial saiu fortalecido e as implicações para o **novo sindicalismo** em geral e, especificamente, para o sindicalismo dos trabalhadores da educação serão sintetizadas neste capítulo. As tendências e correntes sindicais precisam ser consideradas para que se compreenda como se deu a manutenção e a tutela do Estado sobre o aparelho sindical brasileiro e quais as consequências para o tipo específico de sindicalismo dos trabalhadores da educação em sua disputa pelo currículo escolar.

Tomando como ponto de partida a CNTE, note-se que no seu interior estão muitos integrantes da atual geração de militantes e dirigentes vinculados à história de construção do **novo sindicalismo**, alguns deles fundadores da primeira e mais longa central sindical brasileira, a CUT. Tais sindicalistas e a militância são partícipes e elaboradores, no plano tático, desse legado dos confrontos populares ocorridos ao final dos anos 1970, das decisões que levaram a reposicionamentos orientados pelo social-liberalismo nos anos 1990 e das tratativas para constituição da frente nacional neodesenvolvimentista a partir dos anos 2000, cuja estrutura sindical é de base social. Um exame com o olhar direcionado para os documentos que revelam as posições majoritárias da CNTE sobre questões econômicas, políticas e sociais indica, já em um primeiro momento, que tal entidade repercute, muito embora não de maneira linear e mecânica, os conflitos entre as tendências ou correntes políticas que historicamente disputam o movimento sindical brasileiro em seu conjunto. O *Caderno de Resoluções do 33º Congresso Nacional da CNTE* (CNTE, 2017) pode ser tomado como exemplo que confirma este fato. Nesse documento, que registra o processo eleitoral do ano de 2017, fica confirmada a presença ativa na disputa pelas concepções norteadoras e pela direção política das ações da Confederação por meio das seguintes tendências: 1) Articulação de Esquerda Sindical; 2) Articulação Sindical; 3) Causa Operária; 4) Corrente “O Trabalho”; 5) Corrente Proletária na Educação; 6) CSP⁵³ Conlutas; 7) CTB⁵⁴; 8) CUT Pode Mais; 9) CUT Socialista Democrática – CSD; 10) Intersindical; 11) Movimento de Luta Socialista – MLS; 12) Movimento Socialista.

As tendências supramencionadas se originam no interior de partidos de esquerda, isto é, progressistas e de massas que ajudaram a construir, sendo o Partido dos Trabalhadores a chave que possibilita a explicação do movimento de tais tendências ao longo da história. No sindicato essas tendências disputam a condição majoritária plasmando seu programa político, com apoio

⁵³ Central Sindical e Popular.

⁵⁴ Central dos Trabalhadores do Brasil.

de outras tendências minoritárias ou em contradição explícita com programas políticos de tendências oposicionistas. A história das tendências políticas e sindicais representa as contradições do próprio sindicalismo pós-78. Silvio Costa enriquece esse debate ao afirmar que sendo o sindicato espaço por excelência “[...] para a aplicação do programa político dos partidos, tenha eles ou não uma política sindical clara e em sintonia com as aspirações dos trabalhadores” é o “partido, enquanto instrumento de disputa pelo poder político” que possui o papel de “elaborar programas e propostas para o movimento sindical, cabendo às entidades lutar por objetivos econômicos, associando-os às bandeiras políticas”. Segundo esse estudioso, o que “diferencia os sindicatos e partidos políticos são suas propostas e práticas; mantêm-se nos limites do capitalismo ou propõe-se a transformação social, o socialismo” (COSTA, 1995, p. 41).

As **tendências políticas e sindicais** geralmente são construídas dentro dos partidos políticos e matizadas pelas perspectivas de ajustamento/subordinação ou transformação da sociedade. Quando se dirigem como delegados para os congressos da CNTE, representantes das tendências carregam consigo os objetivos específicos que defendem conforme o programa delineado previamente pelo partido ou pela tendência que milita no interior do partido, embora as decisões e formações de chapas variem com relação ao que acontece nas Centrais. É claro que existem delegados que se afirmam desvinculados de tais parâmetros, dando a impressão de certa neutralidade. Mas, acabam por validar ou se somar, nos momentos decisivos, ao propósito estabelecido pela tendência que se sagra vencedora nas votações, em teses derrotadas ou que ocupam um plano secundário no programa de lutas desta Confederação e que foram elaboradas por tendências em conflito com a majoritária. Com tais afirmações **não se quer dizer que o sindicato seja dominado por partidos políticos**, embora algumas tendências partidárias dominantes possam tentar se impor como hegemônicas e limitar a atuação de outras pertencentes ao próprio partido ou a outros no interior do movimento sindical.

Não é essa a conotação que explica o significado do termo **tendência político-sindical**. O que se quer dizer com esse termo é que a política ideológica engendrada pelos partidos políticos é determinante nas disputas e acaba por influir na escolha da corrente que se faz preponderante dentro do sindicalismo das massas trabalhadoras. Trata-se de um relacionamento, como define Silvio Costa, “entre militância sindical de ativistas partidários” (COSTA, 1995, p. 41). Trava-se aí uma disputa por parte dos militantes, agrupados em tendências específicas, que são adstritas a um partido e, em alguns casos, a um programa definido e bastante objetivo, baseado na defesa de uma concepção ideológica e do programa do partido ou da perspectiva defendida em tese pela tendência. O partido e o sindicato são

relativamente autônomos e independentes; porém, à medida que os militantes atuam para legitimar as concepções do partido e das tendências no movimento sindical, partido e sindicato tornam-se interdependentes e chegam a graus mais elevados de reciprocidade e dependência quando do alçamento de uma tendência à condição majoritária, hegemônica.

A partir dessa compreensão, torna-se possível ampliar a análise sobre a história da disputa dos partidos pelo movimento sindical a partir de 1978. Conforme as análises de Silvio Costa, é possível detectar como primeiras relações entre partido político e sindicato no processo de constituição do **novo sindicalismo**, a

[...] vinculação da Unidade Sindical ao PMDB/PCB; da ANAMPOS⁵⁵ ao PT; da CSC (Corrente Sindical Classista) ao PCdoB. Portanto, não podemos, de forma simplista e esquemática, afirmar, a partir daí, que as entidades sindicais são meras correias de transmissão dos interesses das organizações partidárias; na prática, há uma relação de complementariedade entre elas. Aqueles partidos que assumirem a luta em defesa dos interesses dos trabalhadores e foram reconhecidos por eles exercerão sua hegemonia no movimento sindical, estabelecendo-se, assim, a legítima articulação entre partidos políticos e sindicatos. (COSTA, 1995, p. 41)

No balanço que este capítulo realiza acerca da atuação do **novo sindicalismo** na conjuntura dos conflitos de classe do período pós-1978 a 2022, é necessário demarcar uma diferença com relação à presença de um tipo novo de fazer sindicalismo totalmente adaptado à conjuntura neoliberal, que foi criado e possui uma história claramente oportunista, pragmaticamente voltada para atender aos interesses do patronato e ideologicamente orientado para o mercado, exceto em momentos que o mercado ameaçou demasiadamente as suas bases sociais de esvaziamento e foi necessário tirar proveito de uma perspectiva de desenvolvimento que reformou, no neoliberalismo, o neodesenvolvimentismo. O sindicalismo da Força Sindical, pela sua história de boicotes e apoio ao assalto do patrimônio e da soberania nacional, bem como sua inclinação golpista, ainda que em quase todos os estudos sobre o **nosso sindicalismo** tal central figure como integrante desse movimento de reforma do sindicalismo do Estado do pós-1978, não pode figurar plenamente nas mesmas condições históricas que as centrais progressistas brasileiras (CUT, CTB, Intersindical e Conlutas). O sindicalismo antipopular da força sindical sempre representou uma nova forma de fazer sindicalismo a serviço do capital financeiro e do patronato Brasil. A opção que se faz aqui é por circunscrever a Força Sindical no campo do **neopeleguismo** e não do **novo sindicalismo**, reservando a denominação **novo sindicalismo** à atuação das centrais tidas como progressistas, mesmo que em um contexto de opção por manter o estrutural sindicato de Estado.

⁵⁵ Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS)

Em que pese o fato de ter e estar o **novo sindicalismo** “zigzagueado” em momentos de colaboração e de confronto com o neoliberalismo, não ocorreu uma adesão pura e simples à ideologia neoliberal por parte das centrais progressistas brasileiras. Esse tipo de adesão ocorreu, como afirmado, de forma aberta, ampla e subserviente pelo neopeleguismo sindical, típico dos tempos neoliberais, cuja Força Sindical é a maior expressão na história do país. Um fato exemplifica a diferenciação que se quer expor aqui: o apoio às privatizações das indústrias siderúrgicas e de fertilizantes no início da **contrarreforma de Estado** no país. Enquanto a Central Única dos Trabalhadores (CUT) organizou protestos, tomou medidas jurídicas e atuou no parlamento contra as privatizações, a Força Sindical (FS), que controlava os principais sindicatos das empresas públicas que estavam prestes a serem leiloadas, agiu em defesa das privatizações em trocas de benefícios para os funcionários, na forma de privilégios nas aquisições de ações. Contou tal Central com o assessoramento dos agentes que dirigiam o aparelho de Estado, a fim de municiar-se de fortes instrumentos para convencer os operários e a cúpula que dirigia tais empresas públicas. Contando com subsídios do BNDES e, agindo para criar fundações e clubes de investimentos para que os servidores das estatais que seriam privatizadas pudessem investir⁵⁶, a Força Sindical facilitou o caminho do governo para entregar o patrimônio público à iniciativa privada. Como explica Armando Boito Jr.,

[...] em todas essas grandes siderúrgicas, a linha da Força Sindical obteve apoio majoritário entre os funcionários dessas empresas. Para obter esse apoio, a FS pôde contar com a ajuda decisiva dos governos Collor e Itamar. As direções das empresas estatais e do BNDES reservaram, [...] vários lotes de ações aos funcionários das empresas a serem privatizadas – eles poderiam adquiri-los a preço menor e com financiamento subsidiado, através de clubes de investimento ou de fundações que viessem a constituir. Esse recurso não só permitiu cooptar [...] a burguesia de Estado, como também neutralizou a virtual oposição dos trabalhadores à privatização das empresas nas quais trabalhavam. Destaque-se que essa estratégia é recomendada pelo Banco Mundial aos governos neoliberais da América Latina para que logrem neutralizar a resistência sindical ao processo de privatização. (BOITO JR. 1999, p. 187)

Detectar e expor as contradições do **novo sindicalismo** a partir de 1990 com as empresas e o Estado dirigido pelo bloco ortodoxo neoliberal não possibilita afirmar que este aderiu ao neoliberalismo, pois, embora de forma desorganizada e, às vezes, dramática, a resistência existiu. Neoliberal é a Força Sindical, que foi aparelhada pelo Estado a fim de diminuir a resistência dos trabalhadores, em suas bases sociais, à contrarreforma no início dos anos 1990.

⁵⁶ Há indicativos de corrupção por parte do presidente da Força Sindical à época. Luiz Antônio Medeiros supostamente manipulou os investimentos conforme os interesses dos empresários, que compraram as estatais para que, posteriormente, as ações dos trabalhadores fossem por tais dirigentes adquiridas a preços irrisórios (BOITO JR., 1999).

A diferença com relação à postura da CUT e da FS no que tange à política das privatizações vai além da decisão de apoiar o governo e empreender ações em prol da destruição de resistências. Para a Força Sindical aderir ao neoliberalismo, foi um ato simples, natural, espontâneo por se tratar de um sindicato que nasceu a partir de uma costura de retalhos que unificou uma série de “sindicatos de carimbo” (BOITO JR., 1999, p. 183), sem tradição efetiva de participação nas lutas das classes trabalhadoras e com um percentual considerável de integrantes de diretorias pelegas egressas do regime ditatorial⁵⁷. Na CUT, enquanto signatária do **novo sindicalismo**, o processo de disputa em torno da defesa dos interesses das classes trabalhadoras tem estado em pauta e o que tem sustentado a sua continuidade é o confronto e a pressão exercida que virtualmente atende aos sindicatos, que não são de carimbo, e que se veem, de certo modo, representados em torno de ideias e projetos que afirmam os seus interesses. As **tendências político-sindicais** engendram tais ideias e projetos e, além disso, expressam a correlação de forças e as perspectivas sociais nos rumos que o movimento sindical pode tomar.

A **história da disputa pelo currículo pela CNTE coincide com os tempos de contrarreforma de Estado e constitui-se em síntese da história da luta e dos conflitos de classes durante o progresso do neoliberalismo no Brasil**. No âmbito do **novo sindicalismo**, a história das diferentes tendências que se organizam para representar e disputar os interesses econômico-corporativos e políticos das classes trabalhadoras é portadora da chave para elucidar o tenso, polêmico e contraditório percurso de resistência ao cerco perpetrado pela ditadura do capital a partir dos anos 1990, com a ascensão do bloco conservador ortodoxo neoliberal à hegemonia política do Estado brasileiro.

Para proceder com esta análise, é preciso explorar um pouco mais do que fora apresentado no capítulo anterior, no que tange ao **novo sindicalismo**. Trata-se de uma categoria particular na história do sindicalismo mundial. Diz respeito às características do movimento sindical, que em seu conjunto, destoaram das tendências internacionais das décadas de 1970 e

⁵⁷ Detalha Boito Jr que “A Força Sindical foi criada congregando uma massa de ‘sindicatos de carimbo’: sindicatos pequenos, com menos de 500 associados, alocados em setores de pouca capacidade de pressão, na maioria dos casos dispersos pelas pequenas e médias cidades do interior, e cuja maioria de dirigentes – 67% do total – jamais tinha participado até o congresso de fundação da Força Sindical, de qualquer congresso sindical. Ora, esse congresso de fundação realizou-se em 1991; nos dez anos anteriores, ocorreram dezenas de congressos estaduais e nacionais tanto da CUT, quanto das CGTs. Estes 67% representavam, portanto, a burocracia sindical mais imobilista. Sequer tinham se reciclado, como ocorrera com os pelegos que estavam nas duas CGTs (a Confederação e a Central Geral dos Trabalhadores). O significado desse contingente majoritário de 67% fica mais claro quando relacionamos essa informação com duas outras. 84% dos delegados ocupavam cargos de direção na máquina sindical oficial e 47% deles militavam no sindicalismo há mais de sete anos. É importante lembrar também que no congresso de fundação, 10% dos delegados eram diretores sindicais há mais de dez anos, isto é, desde o período da ditadura militar, quando quase todos os sindicatos estavam ocupados por pelegos. No III Concut, realizado no mesmo ano da fundação da Força Sindical – 1991 – apenas 1% dos delegados tinham a mesma antiguidade como diretores sindicais” (BOITO JR. 1999, p. 183).

1980, que na Europa Ocidental e nos Estados Unidos foram marcadas pelo refluxo e desmobilização do movimento operário, sindical e das frentes amplas democrático-populares como um todo.

À revelia do que estava acontecendo na conjuntura internacional, demonstrou o sindicalismo brasileiro disposição para se reformar, com ênfase no sentido democrático-popular e se baseando nas amplas mobilizações das massas inseridas ou não no regime assalariado da produção capitalista. As massas trabalhadoras estavam se recolocando na cena política brasileira, após mais de duas décadas de violenta repressão e duro cerceamento das liberdades, que os impediam sequer de debater a possibilidade sobre como se organizar no movimento sindical e em partidos políticos independentes. Os novos dirigentes sindicais e militantes populares que se destacaram nesse contexto, não só se afirmaram em uma conjuntura política e econômica extremamente desafiadora, de restrição e exceção absolutas, como a ênfase na combatividade foi tão acentuada que o novo sindicalismo foi capaz de realizar reformas mais robustas e demonstrar posições mais radicais que as apresentadas pelos seus predecessores do sindicalismo de Estado, os quais se aglutinaram em torno da ideologia nacional desenvolvimentista, cujo golpe militar de 1964 eliminou (BOITO JR, 2018).

Com estes comentários propedêuticos acerca da reforma do sindicalismo de Estado nos anos 1970, não se busca fazer nenhum tipo de saudosismo ingênuo ou desconexão da totalidade conjuntural do período. O surgimento do **novo sindicalismo** não isola o Brasil da realidade capitalista mundial, cuja hegemonia do período aqui referido jaz sob o controle do capital financeiro. Além disso, a atitude dos novos sindicalistas não deve levar os leitores à visão romântica de que o Brasil era um reduto de uma espécie de “república sindical” do mundo. Em um cenário hipotético em que os militares brasileiros seguissem o que foi feito pelos seus comparsas golpistas chilenos, que entregaram o país para ser laboratório da primeira experiência das práticas econômicas, políticas e ideológicas do neoliberalismo, e aceitassem abrir mão de modelo desenvolvimentista para adotar a abertura ao capital financeiro, é evidente que as condições, determinações e formas de resistência do movimento operário e popular seriam diferentes, mas, como não ocorrem, não podem ser avaliadas. O motivo desta reflexão é posicionar o leitor perante os desafios da conjuntura internacional em que, mesmo não sendo, até 1989, o Brasil um país afetado imediatamente pelo neoliberalismo, relacionava-se desde 1970, tanto as frações da burguesia brasileira, quanto os movimentos proletários, com aparelhos privados de hegemonia (APHs) e movimentos contra-hegemônicos de outras nacionalidades, sofrendo pressões para realizar reformas orientadas para o mercado e perdendo posição no cenário competitivo da produção internacional, o que se revertia em crises de desemprego,

arrocho, carestia e, também, resistência popular. Em 1990, a burguesia brasileira integrou-se ao modelo neoliberal, o Estado brasileiro foi tomado para ser explorado plenamente de acordo com os interesses do bloco no poder que procedeu com as reformas orientadas para o mercado e as classes trabalhadoras e seus movimentos organizativos depararam-se com o drama de viver a nova ditadura, desta vez do Capital. Mas é preciso retomar o início desse processo e historicizá-lo, para compreendê-lo⁵⁸.

Dois aspectos, em especial, deram ao **novo sindicalismo** seu caráter particular. O primeiro deles é aparentemente positivo e favorável à luta das classes populares. Trata-se da combatividade em um momento em que, na Europa – símbolo de um suposto sindicalismo forte, baseado na Social-democracia – e na maioria dos países pelo mundo, o refluxo do movimento operário e das demais categorias profissionais acelerava-se à medida que as entidades organizativas eram cercadas e atacadas pelo patronato e pelo Estado mediante o avanço do neoliberalismo. O segundo aspecto é espantoso. Registra-se no Brasil – pelas mãos do mesmo movimento aguerrido do final dos anos 1970 – um modelo de sindicalismo autofágico, menos politizado, conciliador e que priorizou as pautas do empresariado (BOITO JR., 1999) a partir dos anos 1990, em detrimento, até mesmo, da luta por melhores salários. As mobilizações grevistas foram substituídas por uma agenda de disputas e inserções nas câmaras setoriais tripartites, onde se desprezou o perfil combativo na busca por uma cooperação e por elaboração de proposições amigáveis, a serem implantadas pelo patronato e pelo Estado. A título de exemplo, podem ser mencionadas algumas táticas inerentes à nova postura assumida, como: a) defesa da abertura para comercialização de produtos estrangeiros de um determinado setor da indústria; b) construção de pacto parceiro com o empresariado, a fim de impedir a greve em uma determinada localidade ou empresa, em troca da promessa de possível implantação de uma filial, em uma determinada região ou município, ainda que em detrimento de outros municípios e de outros segmentos empresariais e sindicalizados.

Parte-se, assim, de uma conjuntura histórica na qual, mesmo a partir de 1978, o sindicalismo brasileiro nunca apresentou aspecto revolucionário, afinal o socialismo aparece

⁵⁸ Antes de tudo, cumpre destacar a conexão entre o movimento organizativo do operariado com o dos trabalhadores da educação. O surgimento do **novo sindicalismo** é coetâneo ao da **proletarização** da profissão dos docentes, que se deu pela ampliação da escolarização obrigatória no país. A massificação do ensino não ocorreu, senão, por ações governamentais de aligeiramento da formação, seguida de rebaixamento e arrocho salarial das categorias profissionais da educação. Com efeito, a perda substantiva de status os equiparou aos das demais profissões manuais, justificando-se, desse modo, o processo de proletarização que instigou a organização de base dos educadores e educadoras, ampliando muitas das entidades organizativas já existentes e descoimando as instituições de caráter pelego ou assistencialista a converterem-se em espaços de resistência, na luta por melhores condições salariais, de trabalho e na defesa da escola pública, da qualidade do ensino destinado às classes públicas e, a enfrentar, também, o combate contra o regime golpista na luta pela derrubada da ditadura e construção de um projeto democrático-popular de reorganização da sociedade brasileira.

como palavra de ordem em alguns momentos da sua história, mas sem efetividade; a luta por reformas existiu e predominou desde 1978 e ao longo da década de 1980; e desde a década de 1990, o **novo sindicalismo** tendencialmente tem subsumido a luta por reformas⁵⁹ e vem engajando-se majoritariamente, ainda que de forma contraditória, na cooperação da contrarreforma neoliberal por meio do **participacionismo** e **neocorporativismo**. Nos anos 2000, com a chegada do Partido dos Trabalhadores no executivo federal, a tendência da década de 1990 foi mantida e o fortalecimento do sindicato oficial de Estado foi a causa de grande divisionismo no movimento.

A **Articulação Sindical (ARTSIND)**, tendência majoritária do sindicalismo cutista desde 1988, deu seus primeiros passos no declínio do perfil ofensivo para adotar o tom mais moderado e propositivo. A proposta de **contrato de trabalho coletivo** e, mais tarde, durante o governo Collor, as negociações para engajar-se nas **câmaras setoriais**, foram expressões iniciais da implementação do que estava sendo planejado pelas lideranças desse movimento organizativo das classes trabalhadoras. O ápice desta contracorrente participacionista foi atingido quando da chegada de Vicente Paulo da Silva à presidência da Central. Daí então, a CUT, na busca dramática pelo diálogo e tentativa de conciliação com o governo neoliberal, resolveu adotar postura branda, de refluxo no confronto contra as privatizações do governo, perpetradas durante os governos Cardoso. Com tal conduta desmobilizante, os dirigentes puseram a Central a reboque das tentativas de negociações de fatias das reformas constitucionais neoliberais aprovadas por aquele governo por volta do mês de junho de 1995.

Como demonstrou Boito Jr. (1999), o contrato de trabalho coletivo e as câmaras setoriais constituem-se em passos decisivos do **novo sindicalismo** rumo à colaboração com a ideologia neoliberal e consagra o momento em que a maioria das entidades organizativas da classe trabalhadora brasileira abandona o caráter reivindicativo para se entregar à **estrutura de dominação que não representa os interesses dos trabalhadores**, pois

envolve, divide e despolitiza o movimento sindical. Ela realiza, na base da central, a concepção e a estratégia do sindicalismo propositivo, que orienta a Executiva

⁵⁹ É possível, ainda, atribuir ao **novo sindicalismo**, o adjetivo reformista. Todavia, trata-se de um novo tipo de luta por reformas. São reformas dentro das margens super limitadas do neoliberalismo. O projeto neodesenvolvimentista em curso desde os anos 2000 é prova contundente de anseio do movimento sindical de Estado coetâneo de reformar o neoliberalismo. O neodesenvolvimentismo é, como afirma Boito Jr. (2018), o desenvolvimentismo possível, dentro do estreito campo neoliberal. O novo desenvolvimentismo jamais se propôs a aniquilar a hegemonia do capital financeiro. Está completamente fora de seu horizonte de projeto, e é impossível, tendo em vista a formação dos agentes que integram a sua frente e dos vínculos que possui com as classes capitalistas mais desenvolvidas, sequer confrontar demasiadamente a hegemonia internacional do neoliberalismo. Portanto o novo sindicalismo, mais de quatro décadas após o seu surgimento, continua reformista no Brasil, só que buscando na atualidade a reforma dentro da contrarreforma, o desenvolvimento dentro do que sobra na desertificação. Pode-se, inclusive, utilizar, sem prejuízo, o tempo neorreformismo para explicar o momento atual do **novo sindicalismo** brasileiro.

Nacional da CUT. [...] ela representa, também, a legitimação da ideologia e da política neoliberal pelo movimento sindical combativo – porque introjeta nesse movimento pontos fundamentais da política neoliberal, que passa a ser aceita como algo inexorável, e porque desvia o movimento sindical, de maneira bastante adequada ao neoliberalismo, da luta por direitos sociais” (BOITO JR., 1999, p. 168, grifos do autor)

No que diz respeito aos nexos entre a história do **novo sindicalismo** com o sindicalismo dos trabalhadores da educação, nota-se o caráter pendular das tendências político-sindicais na oposição ou composição com a tendência preponderante, a **Articulação – ART** no Partido dos Trabalhadores e **ARTSIND** na CUT – como a que delinea os encaminhamentos da própria disputa pelo currículo. A título de exemplo, pode-se tomar a posição das **tendências** com relação à adesão à política contrarreformista de voluntariado praticada no governo FHC. Naquele momento, a CUT votou pela adesão na forma de disputa por recurso do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), por meio do qual o governo transferia recursos para a sociedade civil responsabilizar-se pela formação profissional e, no caso dos sindicatos, o multimilionário Fundo fora mobilizado para retirar do Estado o dever de responsabilizar-se pela formação profissional da classe trabalhadora. Sob a liderança da **ARTSIND**, mas com a adesão de diversas outras tendências, em 1995, a partir da proposição de Lopes Neto e Moraes durante a 7ª Plenária Nacional, a CUT assumiu a tarefa de realizar a oferta de cursos de formação profissional, ao que parece com o intuito de angariar os recursos do FAT (TUMOLO, 2002)⁶⁰. Ao ingressar na política de formação profissional do governo de Cardoso, a CUT “por intermédio de suas Escolas de Formação bem como na sua estrutura vertical” passou a “desenvolver cursos de formação profissional com recursos provenientes do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), viabilizados pelo convênio com o Sistema Nacional de Emprego (SINE)” (BOTH, 2016, p. 170). Esse é um fato polêmico, como avalia Vilmar Both; afinal, tratava-se da mesma CUT, que por um lado “discursava contra as ações do governo FHC que seguiram as diretrizes das reformas liberalizantes” e “por outro lado, através da disputa de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) via Planfor, para a realização de formação profissional, a mesma Central estava ativamente operacionalizando as diretrizes das políticas de cunho neoliberal para a formação profissional que aquele governo desenvolvia” (BOTH, 2016, p. 160). Muitos estudos apegam-se à posição oficial e deixam de reconhecer a crítica,

⁶⁰ Como descreve Paulo Sérgio Tumolo: “a proposição defendida por Lopes Neto e Moraes logrou ser vitoriosa, o que acabou se consagrando como posição oficial da Central em sua 7ª Plenária Nacional, realizada em 1995. O texto intitulado ‘Formação profissional’, que compõe as *Resoluções* desta plenária, oferece, na primeira parte, uma análise cuidadosa, de caráter político-educacional, tecendo a crítica dos discursos e propostas apresentadas pelas classes dirigentes sobre a educação demandada pelo processo de reestruturação produtiva e, ao mesmo tempo, colocando a perspectiva da classe trabalhadora a respeito das mesmas questões. Não obstante, é na segunda parte e quase no final do texto que são apresentados os argumentos principais para que a CUT assumira a tarefa de realizar a formação profissional” (TUMOLO, 2002, p. 194).

menosprezando as contradições e as mediações que envolvem uma disputa de tal envergadura do ponto de vista interno do movimento sindical cutista. Por isso, tomando esse exemplo da opção da tendência dominante e da aprovação naquele momento de ofertar formação profissional utilizando os recursos do FAT algumas ponderações devem ser feitas:

1. A lógica de disputas entre tendências político-sindicais no interior do movimento sindical não é, a rigor, idêntica à que se refere à luta travada entre as correntes dentro dos partidos políticos. Ou seja, existem diferenças, limites e possibilidades na disputa política entre as correntes dentro de um partido como o PT e o movimento sindical como é o cutista. Dentro do Partido dos Trabalhadores, um comportamento de uma tendência mais crítica, prática conciliatória, pode ser entendida como atípica e poderia levar à expulsão dessa tendência e de seus integrantes do partido. Isso porque desde 1987, o PT regulamentou as tendências por meio de resolução específica. A normatização foi concebida muito por conta do esforço da **Articulação**, tendência majoritária, que, como aponta os estudos de José de Lima Soares, partiu do entendimento de que as tendências mais à esquerda do PT deveriam se comportar respeitando as decisões e

não como “partido dentro do partido”, vestindo “duas camisas”. A crítica às tendências se fundamenta no “entrismo” político que elas estariam praticando ao atuar no PT como forças políticas independentes, ou como *frente política*. Daí a regulamentação das tendências. É o que vai ocorrer, em 1987, por ocasião do *V Encontro Nacional*. (SOARES, 2005, p. 93, grifos do autor)

Intimidadas e colocadas sob rígida suspeita de estarem praticando dupla militância partidária e cometendo infidelidade, a tendência prevalente, a Articulação encurralou as tendências à esquerda do partido, especialmente as que se afirmavam revolucionárias (marxistas, leninistas e trotskistas), constringendo-as ao tornar inadmissível que as mesmas agissem “com direção própria; com compensação pública própria; com disciplina própria; [...] com estrutura paralela e fechada; com finanças próprias, de forma orgânica e permanente; com jornais públicos e de periodicidade regular” (SOARES, 2005, p. 94). Desde este período, para existir como tendência, tornou-se necessário submeter-se a um rito autorizativo a fim de obter registro e ser aprovada junto à Secretaria Nacional de Organização (SORG) do Partido dos Trabalhadores (PT).

Esta estrutura foi decisiva para a expulsão de tendências que contribuíram substancialmente para a fundação do PT e que se tornaram um incômodo para a Articulação, como foi o caso da **Convergência Socialista (CS)** e da **Causa Operária (CO)** no início dos anos 1990. Soares atribui ao conjunto das práticas burocratizantes

edificadas pela tendência majoritária do PT, a característica central do **ranço anticomunista**, que existe desde as origens da formação do partido nos anos 1980 e que à medida que a **Articulação** foi se tornando majoritária, ganhou força (SOARES, 2005).

No **novo sindicalismo**, embora a tendência dominante seja a mesma **Articulação (ARTSIND** no movimento cutista), a conjuntura é diferente do partido político, e, embora a burocratização seja um fenômeno que não se possa subestimar no âmbito da CUT, existem as contradições daquelas do PT. Nos sindicatos cutistas e na própria CUT, não foi possível implantar a prática direta de expulsão das tendências. Muitos grupos à esquerda exercem poder de pressão e são independentes do PT. Existem correntes regionais que não militam no Partido dos Trabalhadores ou que foram dele expulsas e continuam a atuar no interior da CUT, disputando-a. Nas Confederações, Federações ou Sindicatos singulares dirigidos por tendências ligadas à CUT coabitam tendências que integram outras centrais sindicais e até mesmo que não estão ligadas a nenhuma Central. Há casos de sindicatos fortes cujos direcionamentos regionais são influentes e nos quais as diretrizes cutistas da Articulação são fortemente contestadas e não adentram em tais entidades organizativas da classe trabalhadora. Há ainda o fenômeno crescente a partir de 2013, de retomada de um modelo sindical que unifica trabalhadores e movimentos populares, inicialmente encabeçado pela Conlutas (atualmente CSP Conlutas, cuja predominância é de militantes identificados com o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados – PSTU). **Querer traçar uma linha cartesiana de qualquer política de formação ou de defesa de concepções no âmbito do sindicalismo brasileiro em fases estaques significa negar as contradições desse complexo emaranhado de tensões e disputas.**

2. Em momentos de crise e de explícito fracasso de uma ação aprovada pela tendência majoritária, ela tende a mudar de posição, recuar e assumir posturas mais críticas, defensivas, mais à esquerda. Armando Boito Jr. foi assertivo ao asseverar que a característica central da ação da CUT, sob o comando da ARTSIND, é de **oscilação entre a esquerda e o centro, a depender das circunstâncias:**

Definitivamente, o que tem caracterizado a ação da CUT, sob o comando da Articulação Sindical, é essa oscilação, cujos movimentos para a esquerda e para o centro dependem das circunstâncias – situação econômica, atitude governamental diante do movimento sindical, situação dos demais movimentos populares etc. (BOITO JR., 1999, p. 181-182)

Até o ano de 1997, estava a ARTSIND intocável em sua hegemonia, até que as tensões sociais provocadas pela crise de governabilidade e a radicalização dos movimentos sociais, sob a liderança do MST, levaram a ARTSIND a rever suas posições. Das tentativas de conciliação com o patronato e o Estado neoliberal nas câmaras setoriais, só restou um grande estrago na conta das classes trabalhadoras, e com o fracasso nas lutas contra as privatizações, a relação com o governo tornou-se bastante tensa. O cenário foi catastrófico e a sólida hegemonia dessa tendência esteve em evidência no VI Congresso Nacional da CUT de 1997. Explica Boito Jr. Que, ao tempo que o movimento sindical mergulhou na crise, devido às pregressas escolhas contraditórias da força majoritária, o movimento popular entrou em ação tendo destaque “a radicação bem sucedida da luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A Marcha Pela Terra, que reuniu em Brasília milhares de camponeses e desempregados, vindos de todas as regiões do país, em abril de 1997, [...]” (BOITO JR. 1999, p. 181). Com a CUT em crise e o movimento popular em plena atividade, as posições cutistas e da própria Articulação/ARTSIND foram alteradas:

Todos esses fatos contribuíram para reavivar, ao longo do ano de 1997, as posições mais críticas na CUT, inclusive no interior da Articulação Sindical. Até 1996, Vicentinho esperava fechar um acordo em torno da reforma da previdência e obter, conforme declarou, novos acordos com o governo em torno de outras questões. Hoje, a Articulação Sindical não cogita mais realizar nenhum desses acordos e, ainda que timidamente, recomeça a agir contra a Reforma da Previdência e contra as privatizações. (BOITO JR. 1999, p. 181-182)

Registre-se, portanto, que não é possível encerrar uma análise sobre a CUT e suas inclinações como plenamente adeptas ao capitalismo, pois as pressões populares, determinações econômicas e políticas podem alterar o curso da história do movimento sindical. É por isso que o estudo sistemático sobre as **tendências** e suas influências econômicas, filosóficas, políticas e teóricas torna-se indispensável para se obter conhecimentos mais fidedignos acerca dos reais limites e das possibilidades que o sindicalismo brasileiro possui de constituir-se como **escola de guerra ampliada**.

Uma **tendência** que compactua com o neoliberalismo e está disposta a fazer acordos em nome de uma determinada concepção de democracia, tem potencial para defender o currículo escolar de acordo com os interesses dos estudantes oriundos das classes trabalhadoras que cursam a educação básica brasileira? Outro movimento ou **corrente** que se autoproclama socialista, porém acredita que com a queda do muro de Berlim e o fim do socialismo real, é preciso buscar outras explicações teóricas que substituam a luta de classes e a ditadura do proletariado, por categorias pós-modernizantes e contemporâneas, coerentes com a nova

conjuntura global e local estará qualificado(a) para litigar com os reformadores empresariais e o Estado contrarreformista, a fim de reivindicar um currículo de acordo com os interesses das massas trabalhadoras? Uma **corrente** dita revolucionária leninista ou trotskista, que faz duras críticas ao neoliberalismo, mas minimiza o papel da educação escolar na transformação das relações sociais de produção poderá contribuir de fato para que o sindicato se torne escola de guerra ou escola de guerra ampliada? Este capítulo visa esclarecer tais aspectos ao buscar cumprir o primeiro objetivo específico desta tese que é **identificar as particularidades históricas do novo sindicalismo, de modo geral, e do sindicalismo dos trabalhadores em educação, especificamente, em especial no que diz respeito aos seus limites e possibilidades de cumprimento do papel de “escola de guerra” que no Brasil já possui um limite estrutural contundente, mas não insuperável: o sindicato oficial de Estado.**

O capítulo tratará dos motivos que levaram ao surgimento do **novo sindicalismo**, suas características, organização inicial, **surgimento das tendências**, forma inicial predominante como **sindicalismo defensivo** (1978-1990), até atingir a condição de **sindicalismo propositivo** (1990 até os dias atuais). Serão destacadas neste capítulo as posições teóricas, políticas, econômicas e pedagógicas das tendências; as fragmentações no interior do movimento cutista; a postura do movimento sindical durante os governos neoliberais de Collor, Itamar e Cardoso; a resistência sindical e o proposicionismo durante os governos Lula, bem como a reconfiguração do movimento sindical a partir das cisões provocadas desde as políticas dos governos petistas; o movimento sindical no governo Dilma Roussef e pós-golpe jurídico-parlamentar e midiático que depôs a presidenta no ano de 2016, com ênfase para o enfrentamento da ascensão da extrema-direita.

Este capítulo está organizado em três tópicos. O primeiro deles enfatiza o surgimento do novo sindicalismo e o papel do direcionamento político-sindical em configurar entidades organizativas e empreender politicamente em práticas de conflito ou conciliação com a burguesia no Brasil a contar da posse de Fernando Collor de Melo em 1990 à chegada de Lula à presidência da república em 2003. O segundo tratará das modificações precedidas a partir do governo Lula que levou a uma das mais profundas divisões no bloco de esquerda sindical e nos rumos do novo sindicalismo brasileiro. Por último, será feita a análise do papel do sindicalismo dos trabalhadores em educação em meio às oscilações e mudanças procedidas no novo sindicalismo ao longo da história da crise estrutural do capital, deflagrada pela ascensão e hegemonia da ideologia neoliberal nos países heterônomos desde os anos 1990. De posse dessas análises, tornou-se possível construir uma síntese sobre as implicações da luta sindical, que envolve a relação entre o movimento cutista, a CNTE, as bases sindicais e as implicações

derivadas das escolhas e ações políticas dessas entidades que reverberaram no poder de pressão para confrontar a pedagogia da hegemonia e combater o currículo que representa os interesses das frações de classe burguesas no Brasil.

2.1 As primeiras tendências e a disputa pela hegemonia do novo sindicalismo: unidade sindical e anampos

O ano é 1978. O Brasil encontrava-se duramente dominado pelas forças do regime militar que, uma vez implementadas suas medidas iniciais, pautava-se no irrestrito e amplo terror de Estado contra todos os indivíduos e grupos que constituíssem quaisquer supostas ameaças à Ditadura Militar. Como explica Ricardo Antunes, de pronto, os militares demonstraram o caráter repressivo que se voltou “contra o movimento sindical, operário e popular, permitindo o funcionamento de apenas dois partidos criados oficialmente pelo regime e decretando a ilegalidade de todos os outros” (ANTUNES, 2011, p. 32). Na escalada de terror o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT)⁶¹ foi posto na ilegalidade, juntamente com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Partido Comunista do Brasil (PCB). Diversos parlamentares que eram vinculados à esquerda tiveram os seus mandatos cassados e outras medidas foram tomadas para desmobilizar, perseguir, censurar e cercear direitos e liberdades de instituições e pessoas mediante a histeria antiesquerdista do regime, cujas torturas, mortes violentas e desaparecimentos praticados e em situação de impunidade, até o presente momento, possibilitou aos carrascos a **experiência mais monstruosa e espúria de todas**, que se explica

⁶¹ O Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) foi fundado em 1962. Silva Manfredi sintetiza que esta entidade organizativa dos trabalhadores do período pré-ditadura “foi articulado durante o IV Encontro Sindical Nacional, ao qual compareceram representantes de entidades sindicais e delegados credenciados de todos os Estados brasileiros. Essa organização nasce da decisão tirada nesse conclave, de transformar o Comando Geral da Greve Geral da ‘crise do gabinete’, ocorrida em 5 de julho de 1962, em Comando Geral dos Trabalhadores”. Três Confederações sindicais integraram o grupo fundador da CGT: a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria (CNTI), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Transportes Marítimos, Fluviais e Aéreos (CNTTMFA) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores nas Empresas de Crédito (CONTEC). Acrescenta Manfredi, que se somaram ao Comando “várias federações, sindicatos e as entidades ‘extra-oficiais’ que eram dirigidas por membros da corrente ‘nacionalista’. Depois de um ano de vida, em fins de 1963, o CGT era dirigido por cinco das seis federações existentes, sendo que essas três mencionadas agregaram-se a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Transportes Terrestres (CNTTT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), recém-organizada (em dezembro de 1963). A única confederação nacional de trabalhadores que não se vinculou a CGT foi a Confederação Nacional dos Trabalhadores do Comércio (CNTC), pois seus dirigentes pertenciam à corrente dos ‘democratas’, que se articularam em torno do Movimento Sindical Democrático e que se opunham política e ideologicamente aos ‘nacionalistas’”. (MANFREDI, 1986, p. 36). É interessante acrescentar, ainda de acordo com Silvia Manfredi, que, mesmo antes do golpe militar, “o CGT permaneceu na ilegalidade durante o breve período de existência, de junho de 1962 a março de 1964”. (MANFREDI, 1986, p. 39)

na atualidade como o resultado da **violência sem traumas** para os que a praticaram, como explica Vladimir Safatle:

Na Argentina [...] amplos setores da sociedade civil foram capazes de forçar o governo de Nestor Kirchner a anular o aparato legal que impedia a punição de torturadores da ditadura militar. A justiça não teve medo de abrir os processos contra militares e de mostrar que era possível renomear os desaparecidos, reinscrever suas histórias no interior da história do país. Da mesma forma, no Chile, graças à mobilização mundial produzida pela prisão de Augusto Pinochet em Londres, carrascos como Manuel Contrera foram condenados à prisão perpétua. O Exército foi obrigado a emitir nota oficial em que reconheceu não se solidarizar mais com seu passado. Em uma decisão de forte significado simbólico, até mesmo o soldado que assassinou o cantor Víctor Jara no Estádio de Chile também será processado. Neste sentido, o único país que realizou de maneira bem sucedida as palavras dos carrascos nazistas foi o Brasil: o país que realizou a profecia mais monstruosa e espúria de todas. *A profecia da violência sem trauma*. (SAFATLE, 2010, p. 240, grifos do autor)

Durante o exercício do poder ilegal do regime que possibilitou a ação dos criminosos de Estado, as organizações e pessoas tidas como inimigas eram ideologicamente enquadradas na paranoica **teoria da guerra revolucionária**, que se proliferou nas forças armadas brasileiras a partir de elaboração realizada no âmbito da Escola Superior de Guerra (ESG) e contribuições de influências francesa e estadunidense. Esse ideário contou com participação em sua formulação de figuras emblemáticas da intelectualidade condecorada entre os oficiais brasileiros e viralizou-se entre os seus subordinados, como uma espécie de desejo esquizoide voltado para identificar, apresentar e exterminar a todo custo os supostos inimigos do Estado. Censores, militares e cúmplices dos torturadores e assassinos a serviço do terror mantinham-se em constante alerta para apresentar, com elevada frequência, os supostos inimigos, sempre identificados como comunistas, a fim de mostrar serviço. Daí criavam-se razões para prisões, torturas, mortes, perseguições, exílios e demais práticas ilegais, das quais a ditadura brasileira se fez valer fartamente para destruir a dignidade, intimidar e constranger a população a fim de que se ajustassem aos ditames da ordem capitalista daquele período. Tudo isso com o assentimento e máxima cooperação do Estado e das empresas monopolistas estadunidenses (CHIRIO, 2012).

Como explica Maud Chirio, a **teoria da guerra revolucionária** foi a inovação doutrinária que preparou os agentes para perpetrar o golpe de 1964. No interior das Forças Armadas e com a sua força ideológica tornou-se possível executar o golpe com o apoio da oficialidade, dos subordinados, do empresariado conservador e comover setores da população contra a dita “ameaça comunista”, que jamais existiu como comprova a história. A estudiosa Maud Chirio descreve que a chegada da **teoria da guerra revolucionária** se deu no Brasil fazendo uso das produções teóricas da Escola Superior de Guerra (ESG), no final dos anos 1950. Responsável por difundir a Doutrina de Segurança Nacional (DSN), a ESG envidou

esforços estratégicos de implementação, expansão e difusão da filosofia militar que possuiu como mote a tese da guerra total, porém com uma nova configuração ajustada aos interesses civis-empresariais-militares do período:

[...] de convencional e nuclear passa a ganhar os contornos quase exclusivos de **luta contra o agente comunista infiltrado, veneno ideológico, agitador social e político, artífice da dissolução da unidade nacional**, antes de metamorfosear, armas em punho, em guerrilheiro em busca da conquista do poder. Os militares brasileiros não importaram essa teoria dos Estados Unidos: ela surge no Brasil em 1957, sob a forma de artigos em revistas militares, ao passo que é apenas em 1962, muito mais tarde, que o Exército norte-americano reconhece a insurreição subversiva como forma principal de conflito político-militar e empreende a campanha de instrução para enfrentá-lo. (CHIRIO, 2012, p. 20, grifos meus)

A justificativa para a escalada do conservadorismo e do golpe militar no Brasil foi, portanto, a visão de mundo burguesa que se voltou para atacar, dissolver e disciplinar as condutas tidas como subversivas do ponto de vista político e ideológico. Pelo que explicou Chirio (2012) nesse excerto, a estratégia difundida entre os militares era combater as condutas insurgentes como forma de impossibilitar a formação de grupos guerrilheiros, destinados a lutar pelo poder. Com isso foi possível classificar indivíduos e entidades de comunistas, desde que se constituíam em vozes dissonantes do projeto de poder dos militares e difundir tal ideário entre a população em geral.

Foi neste forte clima ideológico de propagação do terror que os governos ditatoriais levaram à clandestinidade, perseguiram e desmobilizaram qualquer fonte de resistência e luta por melhores condições de vida das classes dominadas. Foi assim com os partidos comunistas, com o movimento sindical, com o movimento estudantil e com as organizações de guerrilha que se estruturaram para resistir e combater o Estado ilegalmente instituído. Sobre o movimento guerrilheiro, cabe o destaque neste texto. Os conservadores brasileiros, os mesmos que são incapazes de assumir os crimes de Estado praticados durante os governos militares e que são apologetas dos torturados e de todos os criminosos que experienciaram a **violência sem trauma**, frequentemente acusam os movimentos de resistência e os seus líderes de terem cometido crime contra o Estado. Ora, trata-se aqui de uma análise referente a um período de um Estado governado por representantes ilegítimos e que praticaram **crime contra a humanidade**. Desse modo, a posição crítica de Vladimir Safatle a esse respeito constitui-se em ensinamento, pois considera tal teórico que **não se pode imputar crimes contra a humanidade e tortura aos militantes da luta armada contra a ditadura que resistiam a um Estado ilegal e seus agentes que praticavam crimes contra a humanidade**. Crimes de tal espécie são os que foram perpetrados pelo Estado contra seus cidadãos durante a vigência do regime militar. Como detalha Safatle:

Duas perguntas devem ser postas aqui a respeito do argumento de que “os dois lados têm crimes contra a humanidade”. A primeira é: qual o caso de tortura feito por “terroristas”: Como simplesmente não há (e mesmo se houvesse, vale a pena lembrar que a Lei da Anistia não prescreveu os ditos crimes de sangue, tanto foi assim que guerrilheiros que assaltaram bancos e participaram de atentados continuaram na prisão após 1979), criou-se um argumento de circunstância que consiste em dizer que os sequestros também eram crimes contra a humanidade. Como não adianta lembrar que crimes contra a humanidade são crimes perpetrados pelo Estado contra seus cidadãos e não ações feitas contra um Estado ilegal e seu aparato de defesa, alguns generais de reserva chegaram a dizer que o sequestro de 78 horas do embaixador norte-americano Charles Elbrick equivalia à tortura e assassinato. O detalhe é que Elbrick, ao ser solto, não procurou um hospital por algum tipo de sequela, mas se resumiu a dizer: “Ser embaixador nem sempre é um mar de rosas”. Não há notícias de que algum torturado tenha reagido desta forma, *et pour cause*.

A segunda pergunta que devemos colocar aqui é: se o raciocínio de reciprocidade, que fundamenta essa posição, é realmente algo a ser levado a sério pelo saber jurídico, então, por exemplo, por que o Tribunal de Nuremberg não condenou os resistentes franceses contra o governo de Vicky? Pois, diga-se de passagem, é bom lembrar que tais resistentes cometeram assassinatos, torturas bárbaras e sabotagens não apenas contra um Estado nacional constituído e comandado por antigo herói de guerra, marechal Pétain, mas também contra cidadãos franceses. Qual era o princípio jurídico adotado neste caso? *Ele não consistia em dizer que a violência sistemática do Estado contra o cidadão em hipótese algum equivale à violência do cidadão contra um Estado ilegal e seus aliados?* Ou ainda, que devemos compreender a importância de desenvolver um conceito como “Estado ilegal”? (SAFATLE, 2010, p. 244)

Retomando a discussão sobre o movimento sindical, com base na análise dos documentos da Oposição Sindical Metalúrgica de São Paulo, descrevem Waldemar Rossi e William Jorge Gerab, que o Ato Institucional nº 5, o mais duro da ditadura, foi em resposta ao crescimento dos movimentos que reagiram ao golpe por meio da luta armada, tais como Ação Libertadora Nacional (ALN), Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR Palmares), Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR8), Movimento de Libertação Popular (MOLIPO), Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR), Comando de Libertação Nacional (COLINA), entre outros. Tais movimentos, que buscavam inspiração nas revoluções e na atividade política que agitava outros países⁶² passaram

⁶² Para Michel Löwy a escalada das organizações guerrilheiras no Brasil e na América Latina compõe um período de avanço do **guevarismo**, termo empregado por este teórico para “definir a nova forma da corrente guerrilheira” que se tornou frequente, em especial após a ocorrência da morte de Che Guevara no ano de 1968. Caracterizam-se “particularmente pelo desenvolvimento de movimentos guerrilheiros urbanos com considerável impacto político”. Löwy destaca entre estes movimentos, “o Movimento de Libertação Nacional – Tupamos (liderado por Raúl Sendic) no Uruguai, o PRT-ERP (Partido Revolucionário dos Trabalhadores-Exército Revolucionário do Povo, liderado por Roberto Santucho) na Argentina, a ALN (Ação Libertadora Nacional, liderada por Carlos Mariguella) e o MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de outubro, liderado pelo capitão Carlos Lamarca) no Brasil, e o MIR (liderado por Miguel Enríquez) no Chile”. É comum identificar entre os membros e apoiadores de tais movimentos estudantes e intelectuais e, “em menor grau”, moradores de favelas e “certos setores radicalizados da classe operária”. Por fim, nota-se que as ditaduras latino-americanas foram responsáveis pela dizimação desses movimentos: a “maioria foi destruída ou extremamente enfraquecida pela brutal repressão deflagrada pelos regimes militares durante a década de 1970. Alguns fizeram um balanço autocrítico de seu ‘militarismo’ e da sua incapacidade de enraizar-se organicamente nas massas operárias e camponesas e tentaram reorientar a sua prática política” (LÖWY, 2016, p. 49)

a ganhar força e realizaram seus primeiros e decisivos movimentos após 1964, contra o regime militar. Porém, a

ação ousada desses grupos leva o governo ao endurecimento, editando em dezembro de 1968 o famigerado Ato Institucional nº5 (AI-5)⁶³. Por ele, todos os direitos dos cidadãos são suspensos, casas são invadidas, prisões e mais prisões são efetuadas, espancamento, torturas, assassinatos se tornam rotina sob o governo de Médici, o maior facínora da história política brasileira. (ROSSI; GERAB, 2011, p. 51-52)

A partir de dezembro de 1968 em diante, foram anos duros de repressão. O aparato militar do Estado dispôs de força e apoio político nacional e internacional suficientes para confrontar e cassar as frações revolucionárias, que não dispuseram do capital político e apoio estratégico e das massas populares para dar sequência a possíveis processos revolucionários. Todavia, a ousadia e coragem dos que enveredaram pelo caminho da guerrilha e da tentativa de derrubada do governo militar, fez com que as gerações atuais e futuras permaneçam em débito para com eles, que confrontaram o capital e o terror das forças de segurança em um Estado ilegal.

Para Luiz Antonio Cunha, o mês de dezembro de 1971 é o marco final para o movimento guerrilheiro no Brasil. O assassinato de Carlos Lamarca e de José Campos Barreto, pelo Exército, significa o momento final das organizações de guerrilha durante a ditadura. A partir desse trágico episódio, os movimentos revolucionários submeteram-se à nova tática. Compactuando com o termo empregado por Eder Sader (1998), informa Luiz Antonio Cunha que os guerrilheiros aderiram a “uma espécie de culto às virtudes da ‘paciência pedagógica’” (CUNHA, 2009, p. 64). A estratégia revolucionária passou a ser conduzida a partir de novas interpretações teóricas que não estimulassem a via insurrecional, e para isso, as traduções recém-chegadas da obra de Gramsci⁶⁴ foram bem-vindas para os ex-guerrilheiros, do ponto de vista de Cunha. Além disso, uma mediação de um interlocutor que aproximou os militantes das massas viabilizou-se com as pastorais da Igreja Católica em seu trabalho de base nas periferias urbanas:

Sem cancelarem a estratégia revolucionária, os “grupos de militantes desgarrados” dos partidos de esquerda procuraram enraizar-se nas massas, vinculando-se às ações coletivas de resistência, por diminutas que fossem, na expectativa de que a articulação entre os trabalhadores e suas vanguardas os levassem à consciência de classe. As principais referências teóricas deixaram de ser Lênin, Guevara, Mao e Marighela para concentrarem-se em Gramsci, cujas teses sobre cultura popular e sobre o partido como

⁶³ Roberto Leher completa que “proeminentes professores foram afastados da universidade pelo AI-5 e muitos estudantes foram jubilados pelo Decreto nº 477/1969” (LEHER, 2010, p. 35)

⁶⁴ Dermeval Saviani informa que as obras de Gramsci chegaram ao Brasil graças ao “amplo e ambicioso projeto de iniciativa de Carlos Nelson Coutinho em parceria com Leandro Konder, materializado pela editora Civilização Brasileira, do Rio de Janeiro, com a publicação, em 1966, de *Concepção dialética da história e Cartas do cárcere*, seguidas, em 1968, de *Maquiavel, a política e o Estado moderno, Os intelectuais e a organização da cultura e Literatura e vida nacional*” (SAVIANI, 2013c, p. 60)

intelectual coletivo pareciam não só explicar as reações da derrota dos partidos de esquerda como, também, apontar outros caminhos para a prática política revolucionária. [...]

Mas, os “militantes desgarrados” não exerceram sua nova influência diretamente. Precisaram da mediação de um interlocutor que já dispusesse de legitimidade: as pastorais da Igreja Católica, que já vinham atuando nas periferias urbanas. (CUNHA, 2009, p. 64-65)

Do outro lado da política de massas, o governo militar contava com fortes aliados e produção intelectual, os quais cumpre destacar nesta análise. Os governos nacional-desenvolvimentistas e populistas que antecederam a ditadura criaram as condições favoráveis, ainda que não diretamente, no âmbito das entidades sindicais, para que as correntes contrarrevolucionárias pudessem ser implementadas, devido à própria forma político-jurídica que conforma o sindicalismo de Estado no Brasil, concebido desde o governo Getúlio Vargas, com base no fascismo italiano, a fim de controlar, fiscalizar, manietar e impedir que os sindicatos extrapolem a ordem capitalista. A investigação pioneira de Silvia Manfredi acerca da formação sindical no Brasil aponta para o desmantelamento proporcionado pelas elites e setores nacionalistas e religiosos conservadores, sedentos por esterilizar os sindicatos de outras concepções ideológicas que ameaçassem a ideologia empresarial e cristã. De tal forma a influência desses segmentos dominantes prevaleceu nas políticas de Estado que sempre controlaram o sindicalismo por meio da legislação, da justiça do trabalho e do Ministério do Trabalho. Nas palavras de Manfredi, nota-se que o Estado assume o papel de formar os **dirigentes sindicais** sob o estofado **burocrático-legalista** e circunscreve essa formação aos limites mínimos da relação capital-trabalho, a fim de produzir lideranças do tipo **gerente administrativo**, capazes apenas de mediar conflitos e conciliar tensões. Com essa limitação estrutural, os termos negociados favorecem o patronato e subsume o potencial da luta contra a opressão dos capitalistas. Trata-se de um adestramento das lideranças sindicais para que se mantenham subservientes aos patrões e destruam-se as resistências. Como explica Manfredi, a capacitação destinada aos dirigentes/gerentes sindicais “convinha, pois, aos líderes que representavam a corrente ministerialista e que controlavam alguns setores do movimento sindical. (MANFREDI, 1986, p. 48). Diante do exposto, nota-se como o sindicato oficial de Estado condensa-se como estrutura dominada e passível de ser manietada por governos de diversos tipos, entre eles do regime militar. O sindicalismo de Estado, não somente limita, como está inerte dentro da estrutura em que se encaixa: a de pertencimento ao Estado e não às classes trabalhadoras.

Foi desse modo que historicamente os dirigentes descambaram para o burocratismo, peleguismo e carreirismo. E a classe trabalhadora foi ideologicamente boicotada pela

desmobilização e despolitização inerente ao sindicato oficial de Estado. Ao assumir a formação sindical, por intermédio de suas agências, como o Ministério do Trabalho, o Estado populista pré-ditadura envidou todos os esforços para atingir não só os dirigentes, mas todo o conjunto do operariado, classe em ascensão numérica por conta da implementação e crescimento do parque industrial no Brasil. Foi nesse sentido ideológico que o Estado junto com as confederações sindicais se apressaram, ainda nos anos 1950 e 1960, para firmar contratos com organizações internacionais voltadas para oferta de cursos de capacitação com ênfase no controle político-ideológico do movimento sindical. Foi com esse propósito político de controle das classes populares que as Confederações Nacionais dos Trabalhadores da Indústria; Comércio; Transporte; e dos Trabalhadores em Transportes Marítimos, Fluviais e Aéreos (CNTI, CNTC, CNTT e CNTTMFA), associaram-se a entidades de vieses explicitamente anticomunistas e alinhadas à ideologia da **teoria da guerra revolucionária**, tais como a Confederação Interamericana das Organizações dos Sindicatos Livres – (CIOSL) e, também, a *Organización Regional Interamericana de Trabajadores* (ORIT) (MANFREDI, 1986).

Além do papel do Estado no controle e despolitização dos sindicatos, dirigentes sindicais e do conjunto de trabalhadores filiados, destaca-se mais um grande acordo entre setores do movimento sindical e entidades estrangeiras de interesse ideológico na exploração capitalista do Brasil. Em 1963, foi estabelecido um acordo com o *American Institute For Free Labor Development* (AIFLD) cujo objetivo era criar, em São Paulo, um centro de treinamento de líderes sindicais: o Instituto Cultural do Trabalho (ICT). Com o acordo assentia-se a entrada da influência imperialista estadunidense no sindicalismo brasileiro, afinal a AIFLD era um instituto mantido majoritariamente pelo governo com a ajuda da *United States Agency For International Development* (USAID) e do Departamento de Estado daquele país, mantenedores da entidade com um percentual de 80% dos seus recursos. Os 20% restantes advinham da American Federation of Labor-Congress of Industrial Organizations (AFL-CIO), uma das centrais dos trabalhadores norte-americanos e de diversas multinacionais. Mas, como denunciou Manfredi “Embora a verba maior venha do próprio governo e a Cota da central dos trabalhadores (AFL-CIO) seja maior do que a das multinacionais (73 empresas com interesses na América Latina), o AIFLD tem sido dirigido invariavelmente por presidentes de grandes companhias” (MANFREDI, 1986, p. 53), tais como City Bank, Grace Line, etc.

O governo de João Goulart (1961-1964), ainda que contraditoriamente, abriu determinadas brechas para que as organizações de esquerda conquistassem as direções das entidades sindicais. Todavia, a fim de manter a dominação burguesa, à medida que as entidades organizativas das classes trabalhadores exigiam melhores condições de vida, “as classes

dominantes tentaram articular novos mecanismos de ação ideológico para interferir no movimento sindical” (MANFREDI, 1986, p. 50). Foi com o objetivo de combater as brechas e possíveis avanços dos movimentos de base popular que as elites nacionais ampliaram o fomento dos cursos de formação para dirigentes ofertados mediante convênios com instituições imperialistas e conservadoras (ORIT e CIOSL) criaram o complexo do **Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) / Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD)**.

Invocando os ricos estudos realizados por René Armand Dreifuss, Maud Chirio denuncia o **complexo IPES/IBAD** como uma associação voltada para desestabilização política estritamente ligada à Escola Superior de Guerra que unificou “empresários e financistas, chefões da imprensa (entre eles Júlio de Mesquita Filho, dono de *O Estado de S. Paulo*), políticos, intelectuais e militares engajados numa vasta operação de levantamento de fundos, propaganda” (CHIRIO, 2012, p. 30). Tal complexo consistiu no espelho onde empresariado e os militares estiveram sistematicamente unidos em torno do golpe, por anos a fio. Por meio do IPES/IBAD, intensificou-se a **atuação político-militar dos segmentos da burguesia multinacional conservadora e dos militares a partir de 1961, como forma de influir sobre o conjunto da sociedade no sentido de impor os seus interesses e domesticar as classes trabalhadoras**. Também tomando como base os estudos de Deifuss, Silvia Manfredi apresenta a síntese e comenta a história do complexo IPES/IBAD, por meio da qual torna-se possível identificar a íntima vinculação do empresariado com o golpe militar, do qual, pelo que se constata, foram mais do que apologetas e apoiadores, mas arquitetos e articulares, posto que os resultados golpistas eram congruentes com a hegemonia das classes que integravam o bloco no poder. O complexo IPES/IBAD foi um espaço onde a **elite orgânica constituiu-se em poderoso aparelho de classe**. Por meio dele edificaram-se sofisticadas manobras político-ideológico-militares – muitas vezes de forma escamoteada –, com o intuito de atingir e agitar as massas com o auxílio de determinados aparelhos de difusão das ideias dominantes. Entre os principais alvos dos contrarrevolucionários, estava o movimento sindical e popular que deveria ser rigorosamente dominado. Para desmobilizar e despolitizar as massas trabalhadoras, o complexo IPES/IBES valia-se, até mesmo, do recurso de enviar agentes treinados para que se infiltrasse em organizações estudantis, operárias e camponesas:

A história do complexo IPES/IBAD relata o modo pelo qual a elite orgânica da **burguesia multinacional e associada** evolui de um limitado **grupo de pressão para uma organização de classe capaz de uma ação política sofisticada**, bem como o modo pelo qual ela envolveu da fase de projeto uma **reforma para o estágio de articular o Golpe de Estado...** [...] Sua **articulação enquanto força social e política, data de 1961, embora as sementes já existissem desde o governo Juscelino Kubitschek** [...] O IPES desenvolveu uma dupla vida política desde o início. Aos olhos de simpatizantes e defensores, a sua face política mostrava uma

organização de “respeitáveis homens de negócios, intelectuais com um número de técnicos de destaque, que advogavam participação nos acontecimentos políticos e sociais e que apoiavam a reforma moderada das instituições políticas e econômicas existentes [...] Instituído como uma agremiação apartidária com objetivos essencialmente educacionais e cívicos [...] **encobria e coordenava uma sofisticada e multifacética campanha política, ideológica e militar no sentido de divulgar os interesses sociais e políticos da burguesia nacional e associada [...] No complexo IPES/IBAD, a elite orgânica se constituía em um poderoso aparelho de classe.** Como tal, ela era capaz de exercer **ações estrategicamente planejadas e manobras táticas** através de uma campanha cuidadosa e elaborada que vitoriosamente opunha seu organizado poder de classe ao poder do Estado do bloco histórico populista e à incipiente formação militante das classes trabalhadoras. Por intermédio de seus **especializados grupos de ação [Grupos de Estudo e Ação, subdivididos em: Grupo de Levantamento da Conjuntura (GLC); Grupo de Assessoria Parlamentar (GAP); Grupo de Opinião Pública (GOP); Grupo de Publicação/Editorial (GPE); Grupo de Estudo e Doutrina (GED); Grupo de Integração (GI)** e usando todos os meios disponíveis, **o complexo IPES/IBAD conseguia estabelecer a presença política, ideológica e militar do bloco de poder multinacional e associado em toda relevante área social de conflito e disputa [...]** Ela **instituiu organizações de cobertura para operações encobertas (penetração e contenção) dentro dos movimentos estudantis e operário e desencorajou a mobilização dos camponeses** [René Armand Dreifuss, op. cit., 161-281] (MANFREDI, 1986, p. 50 - 51, grifos meus)

Para Rossi & Gerab, o IBAD foi um dos “instrumentos de ação golpista da CIA no Brasil”. Segundo tais autores, foi possível treinar “cerca de 30 mil ativistas sindicais brasileiros, aqui e nos EUA” e esses são, justamente os “futuros interventores nos sindicatos após o golpe militar. “Do MSD⁶⁵, destacam-se o Joaquinção, Joaquim dos Santos Andrade; Clemiltres Guedes e Orlando Malvesi, interventores dos principais sindicatos metalúrgicos da Grande São Paulo” (ROSSI; GERAB, 2009, p. 45).

A intensidade do trabalho do IPES/IBAD demonstra a preocupação da burguesia brasileira com a conservação dos comportamentos submissos para garantir a exploração capitalista. Por essa razão, a visão de mundo era algo muito caro para este movimento de conservadores. Daí deriva o seu apoio e o fato de ser o IPES/IBAD fonte de inspiração para entidades religiosas e anticomunistas que atuavam no interior dos movimentos operários, tais como a Federação dos Círculos de Trabalhadores Cristãos, SEI, “sua congênere” que contava com apoio do IPES/IBAD para manter o “Centro de Formação de Líderes, que produzia trezentos e cinquenta militantes por ano”. Ademais o complexo possuía aliança com o Movimento Sindical Democrático (MSD), “Um desdobramento do MDB ao nível sindical” que recebia assessoramento internacional da ORIT e destacava-se por seu caráter “anticomunista”. Tal organização anti-comunista operava no Brasil graças ao “apoio do complexo IPES/IBAD” (MANFREDI, 1986, p. 52).

⁶⁵ Movimento Sindical Democrático (MDS).

De maneira independente da burguesia multinacional e associada, um setor conservador da Igreja Católica que havia se organizado desde 1932, conhecido como os **circulistas**, também contribuiu decisivamente para o cenário de despolitização e opressão da classe trabalhadora do Brasil, destacando-se por contar com colaboradores da arquitetura do golpe de 1964. A partir do ano de 1956, identifica Manfredi que, de modo geral, a “influência dos grupos católicos que ganham força” (MANFREDI, 1986, p. 45) no Brasil, dentro do prisma aqui abordado. Nessa ocasião notabilizou-se a divisão entre os grupos da Igreja. Uma fração dos membros seguiu uma orientação à esquerda e partiram para o trabalho pastoral rural e para a militância no sindicalismo rural, no movimento de educação de base (MEB) e nas comunidades eclesiais de base (CEB), dentre diversas outras ações com a juventude. Enquanto os **circulistas**, identificados com a linha política e ideológica do “alto clero, de tendência conservadora [...] vão se articular mais tarde com as forças golpistas de 1964”. Fenômeno de grande destaque foi **a fusão de interesses entre os circulistas e os membros do IPES/IBAD**, fundamental para a escalada golpista, destituição do presidente Jânio Quadros e para que o terror ditatorial se espalhasse pelo país. Partiu dos seus quadros dos circulistas boa parte do quantitativo de interventores que ocuparam o lugar dos dirigentes petebistas e comunistas caçados pelo golpe:

O comprometimento do Movimento Circulista, a partir de seu posicionamento favorável ao Golpe civil-militar de 1964 e, posteriormente, fornecendo quadros ‘politicamente não-comprometidos’ para preencher o ‘espaço vazio’, deixado após a intervenção na maioria das organizações operárias, fez com que a CNCO (hoje designada CBTC) fosse identificada, entre os setores mais progressistas do movimento sindical e da Igreja Católica, como sendo um movimento em prol da manutenção do atual modelo de dominação político-social. (MANFREDI, 1986, p. 64)

Diante do exposto, nota-se que alguns aspectos predominantes interditavam o avanço de tendências críticas e revolucionárias no sindicalismo brasileiro pré-golpe de 1964. Primeiramente, **o sindicalismo de Estado** que refreava a autonomia e o desenvolvimento de um sindicalismo combativo. Em segundo lugar, as forças dominantes do capitalismo internacional e, especialmente, heterônimo do Brasil quiseram e souberam tirar proveito do fato do sindicalismo ser tutelado pelo Estado. Utilizaram-se de sua influência para pressionar o Estado a delinear o conteúdo e os métodos dominantes, a fim de formar as lideranças sindicais conformadas com os interesses empresariais e, mais do que isso, firmaram acordos internacionais com entidades capitalistas e anticomunistas, a fim de disseminar a paranoia ideológica da **teoria da guerra revolucionária** e atacar condutas dos operários, militantes e dirigentes sindicais tidas como subversivas. Por último, alinhando-se católicos conservadores (circulistas) com os grupos dominantes da intelectualidade burguesa conservadora, especialmente a que se aglutinou em torno do IPES/IBAD, foi possível criar um consórcio com

os militares e um concurso de forças necessárias, que logrou vitória e estabeleceu a ditadura civil-empresarial-militar aos moldes do que interessava às multinacionais estrangeiras, à burguesia monopolista nacional, aos covardes, radicais e paranoicos militares e aos fundamentalistas e conservadores religiosos.

Para o governo e o patronato, até a década 1970, o golpe parecia ter funcionado, e a classe trabalhadora e os movimentos de massa evidenciavam estar sob rigoroso controle e vigilância, mediante todo o apartado de patrulhamento ideológico em torno da teoria de guerra revolucionária e coercitivo controle por parte das forças de segurança. A propaganda do **milagre econômico**, de **desenvolvimento com segurança** e a imagem de que o inimigo subversivo do comunismo já não parecia ser mais uma ameaça, davam a impressão de que tudo estava sob controle dos governos militares. Enfim, parecia que os objetivos traçados para o período pós 1964 haviam sido atingidos no início da década de 1970:

um projeto capitalista dependente e subordinado, controlado por um Estado autocrático-burguês fortemente repressivo e ditatorial que reprimiu de maneira dura o movimento operário, desenvolvido durante os anos anteriores. O rebaixamento crescente dos salários dos trabalhadores possibilitou níveis de acumulação que atraíram o capital monopolista. Desse modo, a expansão capitalista industrial no Brasil intensificou sua tendência – presente, aliás, em toda a América Latina – de estruturar-se com base em um processo de superexploração, articulando salários degradados, jornadas de trabalho extenuantes e extrema intensidade nos ritmos e tempos de trabalho, dentro de um padrão industrial significativo para um país subordinado. (ANTUNES, 2011, p. 32)

O regime militar teve como prioridade desde os seus momentos iniciais agir sobre os sindicatos. Por essa razão, na década de 1970, seria difícil imaginar que tais entidades poderiam ter a capacidade de confrontar o Estado brasileiro em plena Ditadura. De acordo com Ricardo Antunes, “toda a estrutura organizacional dos trabalhadores brasileiros, na base e na cúpula, foi duramente atingida pelo golpe de Estado de 1964. Os golpistas aprestavam como uma de suas justificativas exatamente o impedimento da implantação de uma ‘república sindicalista’ no país” (ANTUNES, 2020, p. 185). Ora, sabe-se que ocorria resistência às diretorias pelegas existentes. Compreende-se também que muitos militantes do movimento estudantil concluíram seus cursos de licenciatura e ingressaram nas redes de ensino filiando-se à Confederação dos Professores do Brasil (CPB)⁶⁶. Ainda que na clandestinidade, os militantes identificados com o Partido Comunista do Brasil (PCB), do MR-8 e de diversos movimentos marxistas, leninistas, trotskistas, dentre outros, continuaram a atuar no movimento sindical. Porém, esses fatores não

⁶⁶ Como revela Luiz Antonio Cunha: “[...] Em 1973, a CPB ampliou seus quadros de filiados ao retirar a adjetivação ‘Primários’; com tal ampliação a entidade recebeu a filiação das associações de professores licenciados, que reuniam docente mais combativos, portadores de experiência na política estudantil em cursos de nível superior” (CUNHA, 2009, p. 73-74)

eram capazes de ameaçar ideológica ou politicamente a ditadura. Assim, o governo pouco voltava a sua atenção para o movimento sindical, confiante na atuação das suas diretorias pelegas e no papel exercido pelos interventores que vinham ocupando desde 1964, e sempre que foi preciso, o lugar das diretorias que demonstrassem não estar alinhadas com os interesses do patronato e do governo⁶⁷.

Marcello Badaró de Mattos apresenta o perfil dos interventores. Segundo ele, tratava-se de representantes de antigos grupos dirigentes desalojados dos cargos de direção das entidades pelas vitórias nas eleições sindicais dos militantes de esquerda ligados ao PCB e ao PTB, nos anos que antecederam ao golpe. Possuíam tais interventores vínculos com os círculos operários católicos e com as entidades ligadas ao sindicalismo estadunidense. E, por último, representar suas categorias é o que realmente não estava em questão para tais oportunistas, afinal estavam nos sindicatos com o propósito de ser ponto de apoio dos mandatários da ditadura militar e de caçar seus antigos adversários, taxados de **perigosos subversivos** (MATTOS, 2009). Descreve ainda o historiador as táticas dos interventores, evidentemente subsidiados e, ao que tudo indica, ideologicamente orientados pela **teoria da guerra revolucionada**⁶⁸ para perseguir líderes e militantes das correntes de esquerda. Desse modo, tais sequazes do regime realizavam inquéritos que instauravam com a finalidade de buscar

reunir provas para incriminar as antigas lideranças como subversivas, encaminhando o resultado de suas buscas para os inquéritos policiais militares instalados pela ditadura. Essa prática autoritária chegava a exageros dignos de risos, não fossem tão repugnantes seus objetivos. É o caso do Sindicato dos Bancários do Rio de Janeiro que, nas páginas de seu jornal, tornam claras as tarefas e os meios de ação dos interventores. Em primeiro lugar, cabia localizar “agentes de subversão”, não só entre dirigentes, mas também entre militantes, membros das comissões e funcionários. As provas da subversão estavam em documentos como: telegramas de cumprimentos de Prestes e do embaixador soviético ao sindicato; nos compromissos agendados pelos diretores (como comparecimento a atos de solidariedade ao povo cubano); ou na presença de um livro de Ferreira Gullar na biblioteca do sindicato. Reunindo essas “provas”, os interventores esperavam cumprir uma tarefa maior: defender, entre os trabalhadores, as ideias da “Revolução” (como eles chamam o golpe), e manterem-se “sempre prontos a auxiliar, no que for possível, as autoridades constituídas pela Revolução Democrática. (MATTOS, 2009, p. 104)

⁶⁷ O regime militar se utilizou da própria CLT, a fim de legitimar os processos de intervenção, ou seja, a própria legislação sindical do país já dava as condições que o regime militar necessitava para impor os processos de intervenção e afirmá-los como legítimos. Uma vez empossados os interventores para ocupar os postos dos dirigentes eleitos, restava aos sindicalistas o caminho da clandestinidade ou do exílio para não ter que sucumbir à prisão imediata, como esclarece Marcelo Badaró de Mattos: “Os instrumentos já estavam dados pela própria CLT, que facultava ao Ministério do Trabalho o poder de intervir nas entidades sindicais, destruindo diretorias eleitas e substituindo-as por interventores. Assim, tão logo o golpe consolidou-se, o governo militar ordenou a intervenção em 433 entidades sindicais (383 sindicatos, 45 federações e 4 confederações). A cassação dos direitos políticos e a instauração de inquéritos policiais militares contra os principais dirigentes sindicais cassados criaram, para os que conseguiram escapar à prisão imediata, a alternativa da clandestinidade ou do exílio” (MATTOS, 2009, p. 101).

⁶⁸ Categoria não utilizada por Marcelo Badaró de Mattos na obra citada.

Tamanha era a empáfia dos mandatários e dos seus órgãos de confiança, quase que absoluta na atuação dos seus interventores, que ficaram aturdidos quando do surgimento do **novo sindicalismo**. Apoiando-se nos estudos de Leôncio Martins Rodrigues, Silvio Costa observa que os órgãos de repressão do regime militar não se sentiam ameaçados pelo movimento operário, posto que os trabalhadores “declaravam-se apartidários e sem ideologia. Os próprios órgãos de repressão e informação do regime militar, em crise e atônitos, encontram-se maniatados e sem alvo preciso para reprimir” (COSTA, 1995, p. 32).

Mesmo com tamanha brutalidade das forças de segurança e desarticulação da resistência, sabe-se que o regime militar não conseguiu esvaziar por completo os grupos críticos do sindicalismo intervencionista e pelego. José dos Santos Souza indica que as **oposições sindicais** deram sequência ao trabalho de resistência, mesmo depois do fechamento do Comando Geral dos Trabalhadores em 1964 pelo golpe militar e este autor ainda os aponta como **movimentos embrionários do novo sindicalismo**

Embora o golpe militar de 1964 tenha desarticulado o CGT e reafirmado a tutela do Estado sobre o movimento sindical, já nos anos 60 havia começado a se formar inúmeros grupos de oposição sindical às diretorias de sindicatos oficiais, de caráter assistencialista e atrelados aos interesses do regime militar. Através de uma dura crítica à estrutura sindical vigente, essa oposição sindical foi amadurecendo sua proposta de um sindicalismo independente, desatrelado do governo militar e voltado para a defesa dos reais interesses da classe trabalhadora. (SOUZA, 2002, p. 131)

Outrossim, o elemento surpresa que aturdiu as forças de segurança e desnudou a mentira do **milagre econômico** do governo militar, colocando uma massa expressiva dos trabalhadores contra o governo e o patronado, veio, primeiramente, do próprio movimento sindical e fortaleceu-se à medida que o próprio centro do poder do capitalismo internacional resolveu denunciar a fraude na economia brasileira: por incrível que pareça, a bombástica revelação partiu do Banco Mundial (BM). Muitos autores atribuem que origem das agitações de 1978 se deram exclusivamente a partir do denunciamento do BM, mas a recente biografia de Lula, fortemente lastreada em análise documental e rica de detalhes apresentados pelo jornalista Fernando Morais, autor da obra, revela que o novo sindicalismo, ancorado nos estudos do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), sob a direção geral do Marcelo Gato e direção técnica do economista Walter Barelli, antes mesmo de relatório ou quaisquer publicações de documentos da imprensa nacional e internacional, divulgou, no jornal *Tribuna Metalúrgica*, estudos realizados pelo DIEESE que demonstravam o avanço da inflação e a lesiva redução do poder de compra dos salários dos operários. Enfatiza Moraes, que o DIEESE identificou que produtos como massas e legumes atingiram o patamar inflacionário de 170% e o índice anual divulgado pelo governo, de 15,7%, configurava-se uma

mentira, posto que os cálculos do DIEESE, revelavam ser a inflação anual mais do que o dobro do que se apontava, chegando a 37,8%. Conscientes desse cenário de divulgação de dados econômicos falseados por parte do governo, inflexivamente voltado para mascarar a propaganda do “milagre econômico” da nação brasileira, os metalúrgicos insurgiram-se no âmbito do movimento sindical e, embora acusados de mentirosos pelo governo e patrões,

A “mentira do Dieese”, porém, virou verdade quando do Banco Mundial decidiu investigar os números dos anos anteriores e constatou o que os trabalhadores denunciaram fazia tempo. Os números reais batiam com os do comunista Marcelo Gato. Comandado pelo diretor técnico do Dieese, Walter Barelli, um grupo de economistas e acadêmicos formado por, entre outros, Octávio Ianni, Lenina Pomerans, Azis Simão, José de Souza Rodrigues e Annez Andraus Troyano descobriu nos arquivos do IBGE que Delfim Netto, o “Mago do Milagre”, falsificara os números oficiais para tuncar os trabalhadores. (MORAES, 2021, p. 255)

Considerando que toda política monetária e de reajustes salariais estava sob o rígido controle do governo militar e de seu Ministro da Fazenda, Delfim Neto, foram eles os responsáveis pela extorsão salarial de 34,1% referentes às perdas salariais dos trabalhadores acumuladas até o ano de 1973. Em agosto de 1976, a imprensa deu publicidade ao relatório do BM, que acusava veementemente o governo brasileiro de realizar tais manipulações por meio de **nebulosas fórmulas matemáticas**, que ocultaram a real dimensão e impacto dos índices inflacionários na perda salarial dos trabalhadores. O ano de 1978 demarca a “reação e a mobilização dos trabalhadores” e “demonstra que os verdadeiros responsáveis pela produção do milagre não mais continuam, enquanto classe, submetendo-se à violenta exploração pós-64, nem continuariam arcando com todo o ônus da crise econômica” (COSTA, 1995, p. 31). O significado da descoberta desse golpe, do ponto de vista de Moraes, repôs no léxico do sindicalismo, um verbete que há muito caíra em desuso: **reposição**. Com base nessa necessidade/exigência, o sindicalista autêntico, liderado por Lula, montou no “cavalo da reposição, do qual só desceria nas greves de 1980, quando conseguiria incluir o tema nas pautas de negociações com os patrões” (MORAES, 2021, p. 256).

De acordo com Boito Jr., a combatividade dos autênticos, a começar por Lula, sofreu forte influência da esquerda católica brasileira e, na base do desenvolvimento da sua tendência político-sindical, a ARTSIND não estabeleceu vínculos entre o capitalismo dependente e o arrocho salarial, mantendo-se a postura combativa dessa tendência atrelada ao campo econômico-corporativo, iniciada pela luta por recomposição dos salários naquele momento histórico. Mas, a Teologia da Libertação, mediante o acúmulo teórico que possuía, serviu para expandir os horizontes dos autênticos e da ARTSIND ao fazer com que se incorporasse à luta por melhores salários a noção de que para ocorrer uma melhor distribuição de renda, seria necessário realizar uma mudança estrutural na economia brasileira. Nas palavras de Boito Jr:

No início do novo sindicalismo, a influência católica foi, fundamentalmente, a influência ideológica dos teólogos da libertação. As organizações da esquerda marxista estavam debilitadas no Brasil, devido a repressão ditatorial. Na mesma época, a Teologia da Libertação estava em ascensão no Brasil e em outros países na América Latina, desempenhando um papel importante na Revolução Nicaragüense e na luta democrática e popular em El Salvador. A ação da **esquerda católica contribuiu para a orientação de esquerda assumida pela liderança sindical emergente em São Bernardo, que poucos anos depois organizaria a corrente Articulação**. Os sindicalistas de São Bernardo, a começar por Lula, tinham uma posição combativa na luta por melhores salários, mas não estabeleciam vínculos entre o arrocho salarial e o capitalismo dependente brasileiro. Os teólogos da libertação contribuíram de modo decisivo para mostrar à liderança sindical emergente que a distribuição de renda exigia uma mudança estrutural na economia brasileira. (BOITO JR. 1999, p. 211)

Entre 1978 e 1980, o movimento sindical passou por um processo de “rápida acumulação de forças, marcando a presença definitiva da classe operária e do movimento sindical no cenário nacional” (COSTA 1995, p. 52). **O novo sindicalismo tem origem nessa conjuntura**⁶⁹. Foi a partir desse momento e por conta dessas determinações econômicas, políticas e sociais que os sindicalistas autênticos tomaram a dianteira da luta por melhores salários, seguida por reivindicações que pleiteavam melhores condições de trabalho, a redemocratização do país, eleições diretas, dentre outras. Daí então outros movimentos populares se somaram à causa operária, aglutinados em torno de interesses econômicos, políticos e sociais em comum (terra, emprego, habitação, combate à fome, luta contra a opressão e negação de direitos, entre outros). Os setores progressistas da Igreja Católica, por meio do **cristianismo de libertação** também atuaram para fortalecer e legitimar o **novo sindicalismo** e a luta das massas que brotou e se revigorou desde 1978.

A década de 1970 foi profícua no avanço do movimento sindical. O elevado quantitativo de sindicalizados, em maioria fruto das medidas assistencialistas, adotadas pelos interventores, contribuiu para elevar numericamente e formar as bases sociais do novo sindicalismo. Por meio da oferta de clínicas médicas, consultórios dentários, salões de beleza e ofertas de programas de descontos, promoções de eventos, festas e premiações com sorteios de bens móveis e imóveis, não imaginavam os aliados do regime militar que estariam atraindo uma massa de assalariados que, mais à frente, seria contundentemente combativa. Nessa mesma década, conforme consta na pesquisa de Souza (2002), ocorrera crescimento exponencial do

⁶⁹ Compre destacar, com base nos achados de Moraes (2021), em torno da parceria entre o DIEESE e o Sindicato dos Metalúrgicos do ABC, que a luta pela **reposição salarial** com base na inflação iniciou-se no ano de 1972. Ou seja, seis anos antes de se espalhar por todo o Brasil a chama do novo sindicalismo, os metalúrgicos do ABC, liderança emergente do período, lutavam por reposição com base nos mesmos motivos que levaram as classes trabalhadoras do país, mais tarde, a partir de 1978, a deflagrar um amplo e contundente movimento paredista que respaldou-se, justamente, na mesma noção generalizada da necessidade de **reposição** em face da fraude comandada por Delfim Netto e pelo governo militar em torno do índice anual de inflação média acumulada até o ano de 1973.

sindicalismo brasileiro. Nesse “período a expansão do movimento associativo foi marcante” registrando-se a criação de “2251 novos sindicatos, dos quais cerca de 54% representavam trabalhadores rurais. Outro fator significativo foi a expansão do sindicalismo das classes intermediárias, decorrente do aumento em 68,4% do número de sindicatos de profissionais liberais nessa década” (SOUZA, 2002, p. 131-132). Embora tal crescimento tenha o forte impulso das táticas populistas do regime militar, não há como deixar de reconhecer que o fato dos trabalhadores e trabalhadoras estarem aglutinados e organizados no movimento sindical e ainda que muitos tivessem se declarado apolíticos, à medida que a pressão exercida pelo arrocho salarial e o sentimento de usurpação e traição vieram à tona, a partir da divulgação da mentira em torno da manipulação dos dados da inflação, generalizou-se a indignação e a consciência sindical.

Ademais, cumpre registrar que, mesmo num clima de aparente declaração de apoliticidade e de um suposto controle do movimento sindical, por volta de 1975, enquanto o novo sindicalismo já era um movimento latente, as forças de segurança golpistas não deixaram de agir contra os indivíduos próximos de lideranças sindicais e promoveram torturas e assassinatos de militantes, economistas, jornalistas e outros indivíduos identificados pela ultradireita militar como ligados ao Partido Comunista do Brasil (PCB). Esse foi o último período de escalada autoritária do grupo do General Silvo Frota, que tinha como chefe de gabinete o homem que ocupava o cargo de ministro chefe do Gabinete de Segurança Institucional (GSI) do governo de extrema direita, que tomou o poder de assalto nas eleições de 2018, Augusto Heleno, que possui atualmente a patente de general. Conhecidos como a “linha dura”, esse grupo de dirigentes militares são reconhecidos pelos seus crimes brutais, assassinatos e atos mais cruéis de tortura e desaparecimentos de trabalhadores sem nenhum tipo de vínculo com luta armada, como Frei Chico, irmão de Lula, que foi um deles. Sequestrado pelos militares, preso e brutalmente torturado durante uma viagem do irmão a Tokio, custeada pela Toyota em 1975. Frei Chico, que possuía identificação com o PCB passou por diárias sessões de torturas do DOI-Codi. Mas não foi sua vinculação com o PCB que a causa da tortura. O motivo de estar sob aquele tratamento foi para que prestasse informações sobre a possibilidade da viagem de Lula ao Japão ser para um encontro com Luis Carlos Prestes, que estava exilado em Moscou, na Rússia, a fim de trocar informações e tratativas em torno da implantação do comunismo no Brasil. Os interrogatórios durante as torturas poderiam até ser considerados pilhéria, caso não fossem tão violentos e desumanos, afinal não possuíam sequer algum tipo de lógica, nem do ponto de vista geográfico em função da distância entre Moscou e Tokio, e muito menos político, visto que Lula nunca foi afeito ao comunismo. Nota-se que,

mesmo nos episódios finais da ditadura, a paranoia em torno da Teoria da Guerra Revolucionária ainda se mantinha viva nas mentes da violentíssima ultradireita militar brasileira.

A barbárie da ultradireita consumou-se com o assassinato do jornalista Vladimir Herzog⁷⁰, do operário Manuel Fiel Filho e com o “Massacre da Lapa”, de 1976, quando o Exército brasileiro realizou uma operação “contra o Comitê Central do PCdoB, velha dissidência do PCB que aderira ao maoísmo [...]”. “A ação culminou com a morte de três dos dois dirigentes do partido. Pedro Pomar e Ângelo Arroyo foram mortos no ato”, já “João Batista Franco Drummond, preso horas antes, foi torturado e morto no DOI-Codi”. (MORAES, 2021, p. 290).

Engana-se quem pensa que esses momentos finais foram de simples disputas entre a direita e a extrema-direita militar e que tudo isso ocorreu contra a vontade e mediante a atuação de um suposto homem “de bem”, moderado, que estava disposto a fazer a transição para a democracia. Quem acreditava que o ditador Geisel foi esta figura virtuosa, surpreendeu-se com as descobertas do pesquisador Matias Spektor, descritas por Moraes:

A aura de “homem do bem” durou pouco e desmerengou em maio de 2018, quando o pesquisador Matias Spektor, da Fundação Getúlio Vargas, exumou um material da Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos, a CIA. O documento gringo, datado de 1974, era cristalino: “Em 1º de abril, o presidente Geisel disse ao general Figueiredo que a política deve continuar, mas deve-se tomar muito cuidado para assegurar que apenas subversivos perigosos fossem executados”. Duas décadas depois de sua morte, a memória de Geisel caía na vala comum da “tigrada” dos assassinos que o desafiaram. (MORAES, 2021, p. 290-291)

Mesmo no cenário de repressão e medo, ao tomar conhecimento da extorsão salarial sofrida pelas classes trabalhadoras brasileiras, a mais numerosa fração entre elas mobilizou-se: o operariado do setor automobilístico. O **Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema**, foi o pioneiro na retomada de **gloriosas jornadas de lutas e greves de grande envergadura no Brasil**. Com a assessoria do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), a diretoria deste sindicato travou uma vigorosa campanha de mobilização em defesa da reposição salarial dos 34,1% usurpados pelo governo militar. A onda grevista foi a principal e a mais forte, consciente, combativa e educativa tática de luta aplicada por esse sindicato e por todo o movimento sindical que se amalgamou à luta. Como detalha Silvio Costa:

A diretoria do Sindicato dos Trabalhadores Metalúrgicos de São Bernardo e Diadema, assessorada pelo DIEESE, inicia uma campanha de mobilização pela reposição dos

⁷⁰ Herzog não possuiu nenhum vínculo com o comunismo e, por ser judeu, levantou sérias suspeitas de antissemitismo, levando sua morte à união ampla de indivíduos de diferentes visões políticas e religiosas, em um culto ecumênico que reuniu milhares de pessoas na Catedral da Sé (MORAES, 2021).

34,1%. Essa campanha salarial marca a **retomada de gloriosas jornadas de luta e de greves de grande envergadura, cujo protagonista inicial é a classe operária, principalmente a do setor metalúrgico (automobilístico)**, vinculada às montadoras estrangeiras. Essa mobilização alastra-se logo para outras categorias, atingindo setores de assalariados médios (professores, bancários, funcionários públicos, médicos residentes), inclusive de outras regiões do país. Entre as greves do período merece destaque a dos canavieiros no Nordeste. **A onda grevista de 1978 atinge meio milhão de braços cruzados e marca, de forma inquestionável, a presença definitiva dos trabalhadores no cenário político e social brasileiro, na luta contra o regime militar e pela conquista das liberdades democráticas.** (COSTA, 1995, p. 31-32, grifos meus)

O dia **12 de maio de 1978** possui singelo valor histórico por marcar o avanço das ações do **novo sindicalismo** com a greve realizada pelos operários da multinacional automobilística Scania, realizada no ABC paulista. Isso significa muito por demarcar a posição das classes trabalhadoras brasileiras no âmbito da correlação de forças e afirmar a capacidade que essa classe possui de interferir e dirigir os rumos da política e da sociedade. Silvio Costa considera ter sido aquela uma resposta unitária e coletiva dos operários aos anos de repressão e arrocho que sintomaticamente expandiu-se às outras frações da classe trabalhadora e prolongou a onda grevista pelo país até o final daquele ano:

A deflagração da greve de maio de 1978 no ABC paulista é um fenômeno único em nossa história e apresenta como aspecto particular o fato de que, em 12 de maio, os operários da Scania, dentro da fábrica, decidiram, em atitude de rebeldia e recusa, cruzar os braços diante das máquinas e permanecer silenciosos. Esta atitude, firme e decidida, foi a primeira resposta unitária e coletiva aos anos de arrocho e repressão. Esta paralização expandiu-se inicialmente entre os metalúrgicos na região do ABC e posteriormente a outros setores prolongando-se com diversas manifestações nos meses de junho, julho até o final de 1978. (COSTA, 1995, p. 32)

A força do movimento se evidenciou no recuo político do Governo Militar. Não afeito a capitulações com a classe trabalhadora e acostumado a reprimir duramente os movimentos populares durante toda ditadura, dessa vez, o contexto não parecia favorável à repressão, embora ela tenha ocorrido. Pela primeira vez durante toda a duração do regime, o governo e o patronato foram derrotados e recuaram na política econômica, a fim de conceder direitos aos grevistas, não apenas no campo das reposições parciais dos salários, mas também na reincorporação dos demitidos:

As greves de maio de 1978 possibilitaram que operários e demais trabalhadores alcançassem ampla e importante vitória, que não poderia ser restrita apenas à imediata conquista de antecipações nos reajustes salariais, que variavam de 13% a 20%, e à readmissão dos demitidos, mas ser analisada num contexto mais amplo, inserido na luta contra o regime militar. É a primeira vez no pós-64 que a mobilização dos trabalhadores obriga os patrões e o governo a cederem em sua política salarial, um dos pilares básicos da política econômica e fundamental para a manutenção dos reajustes salariais sob o mais estreito controle governamental. (COSTA, 1995, p. 33)

Em 1979 os episódios de confronto com o patronato e o Estado por parte do movimento paredista foram reiterativos. É nesse momento que as forças de repressão começam a agir mais

agressivamente ao decretar a intervenção no sindicato dos metalúrgicos do ABC, que já estava em greve por mais de dez dias. Obteve o governo e o patronato uma resposta completamente insatisfatória, que os levou a uma crise de governabilidade e ampliação da impopularidade. Como detalha Silvio Costa, ao invés de ser finalizada, a greve se fortaleceu e contou com amplo apoio de entidades da sociedade civil. Além disso, o teor das pautas reivindicativas se ampliou e expôs o desejo do fim do amordaçamento no interior do movimento sindical. Reivindicações mais amplas e anseios democráticos afloraram a partir desse amplo movimento nascido no âmbito do novo sindicalismo, mas se ampliou pelo campo popular-democrático, envolvendo entidades importantes. O governo perdeu o controle da situação e mergulhou numa crise decisiva para a ruína da ditadura:

Ao contrário do que pretendia o patronato e o governo, a greve continuou e fortaleceu-se. Os operários começaram a reivindicar também o fim das intervenções nos sindicatos e a volta das diretorias cassadas e passam a contar com o apoio político e material de diversas outras entidades sindicais, da Igreja, da OAB e de outros setores que se colocavam na oposição, principalmente os partidos políticos (PMDB e PCdoB, este último na clandestinidade). A solidariedade de amplos setores democráticos teve significativa importância, principalmente pela posição firme nas denúncias de arbitrariedade policiais, na exigência de liberdade e autonomia sindical, contra a política econômica e o arrocho salarial. Estando os sindicatos sob intervenção são realizadas grandes manifestações de rua e assembleias no Paço Municipal e na Igreja Matriz de São Bernardo. (COSTA, 1995, p. 34)

Constrangidos pela vasta proporção que o movimento democrático-popular atingiu, o governo e o patronato não tiveram uma alternativa a não ser anunciar a trégua. Viram-se “forçados a propor aos metalúrgicos um acordo salarial e a negociar a possibilidade de retomado dos sindicatos” (COSTA, 1995, p. 34). Com a trégua sendo aceita pelos sindicalistas, apesar de críticas das frações mais combativas do movimento sindical, as mobilizações e greves não cessaram. O ano de 1978 abriu “caminho para seu significativo crescimento em 1979, quando são registrados aproximadamente 246 greves e, conforme o DIEESE, 3.241.500 grevistas espalham-se por diversas regiões” (COSTA, 1995, p. 36). Outras exigências foram impostas ao movimento sindical durante o processo de crescimento constante e foi nesse contexto de necessidade de planejar ações ampliadas e de tornar o movimento popular unitário que se buscou, a partir de 1979, o desenvolvimento de articulações intersindicais, com o intuito de constituir a entidade organizativa das massas trabalhadoras que orientasse nacionalmente as lutas populares no Brasil, uma central capaz de unificar os sindicatos singulares, federações e confederações de todas as categorias, a Central Única dos Trabalhadores e Trabalhadoras brasileiros. Contudo, essa decisão e o percurso por ela trilhado foi demasiado contraditório e conflituoso. O primeiro motivo obstaculizador se explica no fato de que a legislação sindical impedia a criação de uma organização intersindical no país. Segundo, em razão dos interesses

em jogo dentro do próprio movimento sindical, relativo a perspectivas políticas traçadas pelos dirigentes de perfis e trajetórias bastante distintas, que incluíam pelegos, comunistas, trotskistas, ministerialistas herdeiros do sindicalismo dos tempos do varguismo, dirigentes sindicais e integrantes de oposições vinculados à Igreja católica, em sua ala progressista, e, também, outros sindicalistas vinculados a grupos conservadores, nacionalistas, socialdemocratas e o mais novo grupo que surgiu em 1978 e se autodenominava: sindicalistas autênticos⁷¹.

Quanto à primeira barreira: o desenvolvimento de uma instância intersindical, sequer era possível realizar encontro que possibilitasse esse debate no país. Mas, estando o governo militar fragilizado diante de derrotas sucessivas para o movimento sindical e democrático-popular e, considerando que em novembro do ano de 1977 ocorrera o IV Congresso Nacional das Classes Produtoras (IV CONCLAP), evento realizado por entidades patronais, autointituladas “produtoras”, foram abertas brechas para o início de negociações com o governo cujo objetivo era que o movimento sindical obtivesse autorização para realizar evento nacional visando reunir os interessados em constituir a Central Sindical Única dos Trabalhadores. Ora, se a realização do IV CONCLAC desobedeceu a expressa “proibição imposta pela legislação sindical, que impedia a realização de encontros e congressos horizontais e intercategoriais”, “sem sofrer nenhuma manifestação contrária ou represália do regime militar”, então por que o governo não poderia autorizar que fosse realizado um congresso do mesmo porte das classes trabalhadoras? O governo, inclusive, apoiou o Congresso do patronado, contradizendo seu próprio marco normativo. Essa foi “uma demonstração clara e inequívoca de que a legislação restritiva e repressiva só se aplica às classes trabalhadoras” (COSTA, 1995, p. 37).

Perante tal quadro de ilegalidade, integrantes do movimento sindical se organizaram em comitiva e dirigiram-se a Brasília para dialogar com o governo militar. Com base nos argumentos em torno do direito que o patronato teve de realizar o seu congresso, os sindicalistas conseguiram a autorização para que, no ano de 1978, promovessem o Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT), desde que fortemente fiscalizado pelo Ministério do

⁷¹ “Bloco dos sindicalistas ‘independentes’ também denominados ‘autênticos’ e mais tarde ‘combativos’ – A esse grupo pertenciam sindicalistas que tinham entrado em conflito direto com o Ministério do Trabalho, desencadeando várias greves e levantando outras reivindicações que contrariavam a política salarial do governo. Alguns dos sindicatos que integravam essa tenência foram colocados sob intervenção do Ministério do Trabalho e seus diretores destituídos e presos. Política e ideologicamente, esse grupo não estava bem definido. Na ocasião, seus membros poderiam ser considerados como sindicalistas que lutavam por mais espaço de negociação com as empresas e se chocavam contra algumas normas que regulavam a atividade sindical, fundamentalmente o controle que o Ministério do Trabalho exercia sobre os sindicatos. Lula e essa nova geração de sindicalistas, que ascendera na estrutura do sindicalismo ainda no período dos regimes militares [...] tinha pouca ou nenhuma experiência na participação política” (RODRIGUES, 1991, p. 28)

Trabalho e organizado por arquipélagos das Confederações. O congresso previsto jamais ocorrera por conta do boicote do pelego Ary Campista, que presidia a CNTI. Porém, sem que ele imaginasse, foi este mesmo pelego que abriu brechas para que o grupo dos autênticos se formasse e realizassem o intercâmbio necessário durante o V Congresso da CNTI, em julho de 1978 (COSTA, 1995). José dos Santos Souza acrescenta detalhes significativos sobre esse evento que possibilitou a articulação do grupo dos **sindicalistas autênticos**, do qual faziam parte o então presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, Luiz Inácio Lula da Silva; o Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de João Monlevade, João Pires de Vasconcelos; o Presidente do Sindicato dos Metalúrgicos de Santos, Arnaldo Gonçalves; o presidente da Federação dos Metalúrgicos de São Paulo, Hugo Peres, entre outros. Analisa Costa que os **sindicalistas autênticos** era um grupo que congregava “uma nova geração de diretores sindicais independentes”, aos quais se somavam outros sindicalistas com “vinculações partidárias, especificamente do PCB”. O trabalho se iniciou pela “oposição à diretoria da CNTI, mas em pouco tempo evoluiu para uma oposição ao regime militar, **avançando assim do caráter econômico-corporativo para o ético-político**” (COSTA, 2002, p. 132-133, grifos meus). O autor ainda destaca que:

No plano político reivindicavam a redemocratização do país mediante o atendimento dos seguintes pontos: eleição direta para presidente, governadores e senadores; convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte; revogação das leis de exceção. No campo sindical reivindicaram o direito de greve sem restrições; livre negociação com os empregadores; substituição do contrato individual de trabalho pelo contrato coletivo; liberdade de filiação a organismos internacionais. Como estratégia principal, os Sindicalistas Autênticos centraram seus esforços na articulação de uma organização intersindical no seio da classe trabalhadora, acreditando ser a única forma de enfrentamento dos desafios colocados pela conjuntura do fim daquela década (SOUZA, 2002, p. 133)

Como resposta, o governo militar agiu politicamente, a fim de desmobilizar as ações do novo sindicalismo e de evitar o atendimento das pautas sindicais e populares, cada vez mais crescentes. No campo eleitoral recorreu a uma série de alterações constitucionais com o objetivo de manobrar o processo a fim de boicotar e impedir a vitória eleitoral da oposição. No evento que ficou conhecido como **pacote de abril**. Baseado nos poderes que o Ato Institucional nº 5 imputava-lhes, os militares alteraram a Constituição Federal e estabeleceram que as aprovações de novas emendas constitucionais poderiam ser aprovadas por maioria simples e não mais por 2/3 dos votos; além disso, “os governadores e 1/3 dos senadores seriam escolhidos indiretamente”, ou seja, pelo colégio eleitoral, onde o peso do voto dos militares acabava conduzindo os seus escolhidos aos cargos. Já “o número de deputados federais, obedecendo a determinado limite, passaria a ser fixado com base na população existente em cada estado e não

mais pelo número de eleitores”. Limitou-se também o tempo que cada candidato teria no acesso aos meios de comunicação durante a campanha eleitoral e com base em uma lei de 1976 – a Lei Falcão – os candidatos teriam apenas “o currículo e a fotografia divulgados, vedando-se qualquer tipo de debate que pudesse ser relacionado com a campanha” (COSTA, 1995 p. 33). Oficialmente, pelo quantitativo de votos válidos totais, o Movimento Brasil Democrático sagrar-se-ia vitorioso naquele pleito. Tal partido obteve 52% dos votos contra 34% do partido do regime militar, e 14% dos nulos e brancos. Todavia, **o pacote de abril** constituiu-se em mais um golpe dentro do golpe e elevou “a Arena, partido governista, mesmo tendo votação significativamente minoritária” a assegurar maioria no legislativo. Somando-se aos deputados, estavam os “senadores biônicos”, ou seja, aqueles 1/3 eleitos indiretamente. Foi dessa maneira espúria que “a Arena obteve maioria, garantindo, assim, base parlamentar para sustentação e continuidade do regime militar por mais alguns anos” (COSTA, 1995, p. 33).

Mais uma extorsão eleitoral foi empreendida pelos militares no ano de 1980. Após deflagrada a anistia de 1979 – “importante vitória dos setores de oposição [...] mesmo que restrita, [...] permitiu a volta ao país de centenas de exilados e o retorno de outras centenas de cassados às atividades políticas” (COSTA, 1995, p. 35), o governo decidiu por uma reformulação partidária. Para Sílvio Costa, a intenção dessa reforma foi, justamente, desmobilizar setores da oposição, dividindo-os em múltiplos partidos. Dessa maneira, do ponto de vista dos militares, tornar-se-ia factível a “transmissão do poder ao setor civil conservador, superando, assim, uma das etapas da distensão gradual e segura, de **liberalização outorgada**” (COSTA, 1995, p. 35, grifos meus). Conforme explicita Luiz Antônio Cunha, em parte, parece que a estratégia dos militares funcionou e a oposição realmente dividiu-se, mas o MDB se recompôs como Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e manteve o viés oposicionista, operando como uma espécie de “guarda-chuva” que alinhou liberais, comunistas e socialistas em torno do propósito de derrotar eleitoralmente a ditadura. Nesse ínterim, os militares que se reorganizaram ao extinguir o Arena e criar o Partido Democrático Social (PDS). Uma fração conservadora do antigo MDB resolveu criar o Partido Popular (PP), que passou a ser considerado pelos militares como uma “oposição confiável” (CUNHA, 2009, p. 24). Cunha sintetiza que, no campo da esquerda,

o trabalhismo moderno e os setores que defendiam um confronto com o governo militar, embora sem apelo imediato às armas, criaram o Partido dos Trabalhadores – PT; os antigos trabalhistas, social-democratas e outras correntes vinculadas a lideranças locais ou carismáticas alinharam-se no Partido Democrático Trabalhista – PDT e no Partido Trabalhista Brasileiro – PTB. (CUNHA, 2009, p. 25)

A construção do PT foi um processo de disputa das esquerdas e das massas populares e lideranças sindicalistas do país. É válido acrescentar um esclarecimento em torno do que o autor chama de trabalhismo moderno. Há discordância com relação aos setores por Cunha mencionados na criação do Partido dos Trabalhadores. Como poderá ser observado mais à frente neste texto, os setores trabalhistas afeitos ao sindicalismo de estado, à visão ministerialista, ao apelegamento, sempre foram próximos dos grupos herdeiros da tradição terceirointernacionalista ou stalinista no Brasil, isto é, o PCB, PCdoB e MR-8, defensores da **frente ampla**. Eles formaram no movimento partidário de aliança com o MDB/PMDB e recusaram, a princípio, ingressar na constituição do PT ou com ele se relacionar, sendo que tal aproximação passa a ocorrer, em parte, nos anos 1990. No movimento sindical foram os antigos herdeiros do *Comitern*, afinados com a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), entidade intersindical criada pelos trabalhistas, uma frente sindical que os unia a pelegos e aos signatários do **sindicalismo de resultados**⁷² como Antonio Rogério Magri e Luiz Antonio Medeiros (SOARES, 2005), sendo que estes últimos tinham o claro objetivo de usar o aparelhamento sindical para desmobilizar as lutas da sua rival, a Central Única dos Trabalhadores, a CUT. A aproximação com forças políticas reacionárias e oportunistas colocou os partidos comunistas supramencionados em grandes dificuldades. Suas posições foram revistas em períodos posteriores. Outro fato é de que no interior do PT existiam tendências políticas socialistas e que defendiam posições radicais, não sendo o partido, pelo menos em sua origem, unânime quanto à questão de como conflitar com o regime militar. Com relação à posição dos partidos comunistas, Sadir Dal Rosso apresenta mais detalhes:

Os comunistas – PCB, PCdoB e MR-8 – propugnavam por uma ampla frente contra o regime político implantado com o golpe de 1964. Para o PCB, após a aprovação da Resolução Política do VI Congresso (1967), a luta pela conquista das liberdades democráticas incluía até mesmo “o setor da burguesia cujos interesses estão ligados ao desenvolvimento autônomo do país [...]. [Ela] luta para controlar o mercado interno e se choca com a ação do imperialismo”. E mais: os comunistas do PCB já defendiam, desde a década de 1960, que “o MDB e outros agrupamentos existentes podem tornar-se um fator positivo para a mobilização das forças populares”. Após a reforma partidária patrocinada pelo regime militar, em 1979, os comunistas passaram a defender que a frente democrática deveria se articular no sucedâneo do MDB: o PMDB. (DAL ROSSO, 2011, p. 63)

⁷² O **sindicalismo de resultados** seria um oponente ao **sindicalismo de contestação** praticado, inicialmente, pela CUT. Ao refletir sobre tal conceito, Leôncio Martins Rodrigues sintetiza que Luiz Antonio Medeiros, quando de sua posse como dirigente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, aliou-se a Antônio Rogério Magri para lançar o **sindicalismo de resultados**. “Anticomunista e pragmático, mas não apolítico [...] o ‘sindicalismo de resultados’, opunha-se ao ‘sindicalismo de contestação’ preconizado pela CUT. Em lugar de valorização de grandes mobilizações e movimentos grevistas de caráter nacional, o ‘sindicalismo de resultados’, que se pretendia mais pragmático do que ideológico, preferia as mobilizações de categorias e os acordos isolados com as empresas, colocando em primeiro lugar a negociação e, depois, a greve. No plano ideológico, enquanto a CUT no seu segundo congresso (1986) manifestava-se oficialmente pelo socialismo, ‘o sindicalismo de resultados’ manifestava-se a favor da economia de mercado” (RODRIGUES, 1991, p. 36).

O Partido dos Trabalhadores é, também, fruto da formação de uma ampla base de movimentos sociais e sindicais e tem como marco o rompimento dos sindicalistas autênticos, grupo de caráter combativo que confrontou a ditadura militar, com os apelegados, (ex)inverventores e trabalhistas que se uniram em torno da **unidade sindical** para realizar alianças pacifistas com a burguesia e o governo militar. Ao sair da tendência **unidade sindical** e fundar um forte e amplo movimento de base popular e sindical que acabou levando à criação do PT e da CUT, os autênticos⁷³ passaram a década de 1980 em um lado oposto ao dos moderados:

Devido à grande incoerência de seu plano de lutas com a ótica do trabalho, a Unidade Sindical não consegue capitalizar o conjunto do movimento sindical brasileiro e, assim, uma fração significativa desse setor rejeita as alianças políticas e partidárias com setores burgueses na oposição; avaliam que seria esse o momento de organizar um novo partido de esquerda e lançam-se na criação do Partido dos Trabalhadores (PT). Tal ponto de vista foi o elemento determinante da origem de outras propostas de organização e luta da classe trabalhadora alternativas às da Unidade Sindical. (SOUZA, 2002, p. 135)

Voltando a tratar da tática esfaceladora do governo, projetando possíveis efeitos inesperados com a derrota da Arena nas eleições municipais agendadas para o ano de 1980, os militares simplesmente cancelaram aquele processo eleitoral. Tais eleições foram transferidas para 1982, esse ato se deu com aprovação de projeto de lei votado pelo Congresso Nacional que, além das eleições municipais, ampliou o rol do voto direto para incluir os governadores. Mas, 1/3 dos Senadores, dos Deputados Federais e dos integrantes dos Legislativos Estaduais e Distrital continuaram a ser reconduzidos via voto indireto (COSTA, 1995).

A conjuntura do período ganha contornos de maior complexificação à medida que se toma por análise a reação ao avanço do movimento sindical por parte do golpistas militares. Destaca-se que o governo reagiu de duas formas: pela repressão e pela tentativa de ganhar popularidade com a apresentação de um novo pacote econômico. De acordo com Silvio Costa, em 1979 é quando a Oposição Sindical dos Metalúrgicos de São Paulo – a primeira “na história do sindicalismo em nosso país” a deflagrar e dirigir um movimento grevista, “através da

⁷³ O fator que mais ajudou a consolidar a construção do partido, do ponto de vista de Armando Boito Jr. foi a decisiva atuação dos intelectuais trotskistas junto às lideranças do novo sindicalismo. Entre 1977 e 1978, a “liderança sindical de São Bernardo [...] não defendia [...] a criação de um partido. O próprio Lula, sempre que perguntado, via com indiferença tal idéia” (BOITO JR. 1999, p. 212-213). Desta vez não foi a Teologia da Libertação e a esquerda católica brasileira que atuaram para convencer as lideranças do novo sindicalismo a pensarem em constituir um partido que se tornasse braço parlamentar dos movimentos populares da classe trabalhadora, tanto sindical, quanto social. A mudança de posição dos sindicalistas autênticos com relação à edificação do Partido dos Trabalhadores foi fruto do esforço intelectual ativo das organizações de esquerda, particularmente dos grupos trotskistas que se amalgamaram aos grupos populares e aos grevistas para dar sua contribuição decisiva neste processo.

organização de piquetes sob sua direção” – sofre dura repressão do patronato e das forças de segurança do regime militar. Trata-se de uma oposição que conseguiu isolar e neutralizar a diretoria do sindicato e orientou “a categoria enquanto conjunto através das assembléias, assumindo, assim, a conformação de um verdadeiro sindicato paralelo”. Em um dos piquetes durante a greve, “é assassinado o operário Santo Dias da Silva, integrante do trabalho pastoral da Igreja católica e da Oposição Sindical dos Metalúrgicos de São Paulo” (COSTA, 1995, p. 35).

Ao perceber que não detinha mais o controle da crise e que seus recuos ou tentativas de reprimir o movimento dos trabalhadores revoltavam ainda mais e ampliavam as redes de solidariedade nacional e internacional contra o regime, os militares inventaram um pacote econômico para tentar “sair do isolamento político em que se encontra e recompor-se entre os assalariados”. Daí então, apresenta a “nova política salarial” com promessas de “reajustes semestrais de 10% acima do INPC (inflação oficial) aos que ganham até três salários-mínimos e a possibilidade de negociação direta com o patronato de índices superiores, a título de produtividade” (COSTA, 1995, p. 35).

Os **sindicalistas autênticos** reforçaram, então, a necessidade de construir unidade por meio de uma intersindical, como forma de resistir à rasante do governo militar que tinha resolvido cooptar os trabalhadores. A conjuntura que garantia o recurso a amplos e irrestritos boicotes por parte dos pelegos, interventores e manobras do próprio regime militar tornava a viabilização da intersindical um acontecimento dificultoso ao movimento dos autênticos. É justamente nesse momento que irão nascer as **tendências sindicais do novo sindicalismo**, que foram primeiramente criadas como uma saída diante da dificuldade de organizar uma intersindical.

A **primeira tendência ou corrente sindical, concebida em 26 de março de 1979, pelo grupo dos sindicalistas autênticos**, foi a **Unidade Sindical**. O Encontro Nacional de Dirigentes Sindicais, ocorrido entre os dias 2 e 6 de agosto de 1979, em Gragoatá, Niterói, oficializou essa tendência, que “teve a participação de sindicalistas ligados ao PCB, ao MR-8, de setores apelegados e, até 1980, de alguns dirigentes que, ao se retirarem da articulação, irão criar, em aliança, principalmente, com as oposições sindicais a **Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS)** e constituirão, no PT, o núcleo básico de seus fundadores” (COSTA, 1995, p. 38). Em sua autobiografia, José Dirceu registra que o encontro de Gragoatá, donde originou-se a Unidade Sindical, foi realizado no Campus da Universidade Federal Fluminense e reuniu “286 líderes de cinquenta e sete categorias [...], representantes do campo e da cidade de treze Estados”. O evento contou “com a presença dos

autênticos, de Lula, de Olívio Dutra e de outros” dentro do que se convencionou denominar de “Unidade Sindical”. A unidade entre os grupos que se fizeram presentes naquele encontro foi irreparavelmente cindida, segundo o militante histórico da Articulação, devido às disputas entre as tendências a partir do encontro de Gragoatá: “Unidades Sindical/PCB”, de um lado, e “Anamos/novo sindicalismo autêntico/PT” de outro” (DIRCEU, 2018, p. 200). A única amálgama que restou está registrada na **Carta de Gragoatá** e pode sintetizar-se em contestar a ditadura e lutar com reformas pontuais:

Na Carta de Gragoatá, a contestação à ditadura era o elo que soldava a unidade: Constituinte, greve geral contra o arrocho, liberdade sindical e direito de greve, anistia, investimentos sociais, saúde, educação, habitação, saneamento e transportes. E ainda reforma tributária e bancária, e fim da legislação corporativa da CLT. (DIRCEU, 2018, p. 201)

Para Rodrigues “as divergências entre os sindicalistas da Unidade Sindical e os ‘autênticos’ do grupo ‘lulista’ só se tornariam mais fortes depois da greve dos metalúrgicos de São Bernardo, em abril de 1980”⁷⁴. Tal cisão foi marcada pela recusa dos comunistas em “participar do comitê de solidariedade” (RODRIGUES, 1991, p. 23).

A hegemonia política da **Unidade Sindical**⁷⁵ passou, então, para o controle do PCB ao montar uma composição com minoria de esquerda somada a setores apelegados. Com efeito, a

⁷⁴ Existia uma evidente distinção entre o próprio líder do grupo do autênticos – e principal líder histórico do novo sindicalismo –, Luís Inácio Lula da Silva, e os comunistas. Lula não era simpatizante dos comunistas, conforme afirma Fernando Moraes. O motivo que o moveu a atuar como sindicalista e a liderar os metalúrgicos, mesmo nos mais duros combates contra o patronato e a repressão estatal, foi sempre a questão salarial. “Lula não queria saber de conversa com o Partidão nem com nenhuma outra organização clandestina. O objeto de suas preocupações era aquele da maioria da população do ABC: salário (MORAES, 2021, p. 254) Certa vez, por mediação do seu irmão – Frei Chico – que era ligado ao PCB, ocorreu uma tentativa de integrantes do “Partidão” de convencer Lula a integrar o partido, na década de 1970. Para este fim “o PCB designou um ‘capa-preta’ – jargão utilizado para identificar os altos dirigentes da organização comunista – com extensa folha de serviços prestados ao Partidão: o capitão de longo curso e comandante da Marinha Mercante Emílio Bonfante Demaria, catarinense tratado pelo codinome ‘Ivo’. Cassado pelo golpe de 1964 por liderar uma greve nacional dos marítimos, o cinquentão que militava no PCB desde os dezessete anos foi enviado ao Rio de Janeiro ao ABC com a tarefa de aliciar a jovem e carismática liderança popular que nascia em São Paulo. Intermediado por Frei Chico, o encontro aconteceu na praça da matriz de São Bernardo. Sentados lado a lado num banco de jardim público, como se não se conhecessem, Demaria fingia ler um jornal de esportes enquanto tentava, sussurrando, seduzir o metalúrgico a se filiar ao Partidão. Lula irritou-se com o que chamaria de ‘cena de filme vagabundo’ [...] O cuidado de Lula de não se envolver com organizações clandestinas era uma decisão pensada: só a independência política lhe dava condições de bater pesado nos patrões e no governo”. Ao que parece, não se tratava de uma postura anticomunista de Lula, conforme sustenta Moraes, mas de uma forma de resguardar-se. Sua posição avessa expressava-se toda vez que “descobria que uma das minúsculas organizações de extrema esquerda havia plantado alguém como ‘operário’ em fábricas do ABC para aproximar-se dele” daí sua atitude era de escorraçar “o infiltrado às vezes aos berros, às vezes com ironia” (MORAES, 2021, p. 253).

⁷⁵ A Unidade Sindical (US) posicionou-se contra a criação do Partido dos Trabalhadores e insistiu veementemente “na necessidade de aliança com o PMDB e outros setores sociais, de modo a garantir a transição democrática, que considerava fundamental. Entendia também a Unidade Sindical que as mobilizações dos trabalhadores deveriam ser efetuadas com a prudência necessária, a fim de evitar um confronto com os militares, que pudesse retardar ou fazer retroceder a abertura democrática. A idéia de uma greve geral, defendida pelos mais radicais, era rejeitada pelos sindicalistas que compunham essa tendência. A unidade sindical, relacionada à defesa ou rejeição da Convenção 87 da OIT era outro ponto de discórdia. A US, em nome da manutenção da unidade do sindicalismo,

tendência **Unidade Sindical** assumiu feição de **prática moderada**, “posicionando-se contrariamente à radicalização da luta contra o patronato e o regime militar [...]” para dar sustentação à proposta de **transição democrática** formulada pelas elites que, no seu âmago significa conciliação, isto é, aceitação pela classe trabalhadora do projeto hegemônico do bloco no poder, desde que dele possa ter algum tipo de ganho. José Claudinei Lombardi enfatiza que a ideia de transição democrática passou a ser concebida à medida que a abertura para a redemocratização passou a ser formulada nos idos de 1974. A dita “abertura democrática” foi elaborada para levar “ao fim da ditadura militar, implantada com o Golpe de 1964”. As ações permitidas no período que se procedesse à sugestiva transição gradual passam “pela ‘Lei da Anistia’ de 1979” até chegar à “Nova República” que, em 1985 [...] conduziu à Presidência da República um representante do partido do regime militar (a Arena) – José Sarney”. (LOMBARDI, 2018, p. 38-39). Ainda conforme Lombardi, é possível compreender que

a chamada “**transição democrática**” foi apenas um mecanismo da política de **conciliação de classes, promovida pelo alto, pela qual as classes econômica e politicamente dominantes garantiram (e ainda garantem) a continuidade da ordem socioeconômica**. Historicamente, a estratégia da conciliação de classes – mecanismo para incorporar o consentimento dos dominados para a manutenção dos privilégios de dominação – corresponde aos interesses da burguesia. Pela propaganda ideológica, os dominados foram levados a ver como interessante a “transição democrática”, pois a ideologia difundida era de melhoria de suas condições de vida e trabalho. **Por não entenderem a política de conciliação, que camuflava os antagonismos entre as classes sociais fundamentais da sociedade capitalista e propunha uma transição negociada, em proveito próprio, a luta classista dos trabalhadores foi levada a aceitar a “transição democrática”**. (LOMBARDI, 2018, p. 39, grifos meus)

Baseados no entendimento acima esclarecido por Lombardi que os partidos ditos revolucionários declinaram da luta política em favor da conciliação de classes, da transição negociada. Assim, o PCB associou-se à burguesia para assentir a sujeição do partido e apoiar a **transição democrática** ou **transição pelo alto**, que fez escorregar a dominação das mãos dos militares para as mãos dos liberais. Com tal adesão, os pcbistas, junto com os militantes do PCdoB e MR-8, reproduziam a herança política de equívocos que refletiram nos partidos de

opunha-se à Convenção 87. Esta, ao proclamar a não intervenção governamental nos assuntos sindicais e trabalhistas, e ao permitir, se aprovada no Congresso brasileiro, ampla liberdade de organização sindical, abria a possibilidade de formação de mais de um sindicato da mesma categoria profissional na mesma localidade, rompendo dessa forma um dos princípios básicos da estrutura corporativa que é o sindicato único. Ao contrário das oposições sindicais, os membros da US defendiam a *autonomia* dos sindicatos frente ao Estado (quer dizer, o fim do direito de intervenção do Ministério do Trabalho nos assuntos internos dos sindicatos) mas não a *liberdade* sindical, se com isso se entende a completa liberdade de organização sindical por parte dos trabalhadores, sem necessidade de reconhecimento pelo Estado. [...] Para a US, o sindicalismo era concebido basicamente como um instrumento de obtenção de melhoras para a classe trabalhadora a serem obtidas não apenas através da ação dos sindicatos, mas também através de aliança com outras forças políticas democráticas. Em larga medida, a estratégia dos dirigentes da Unidade Sindical reproduzia a anterior política de frente democrática preconizada pelos comunistas, versão da revolução em duas etapas, em que a primeira, que antecederia a revolução socialista, supunha uma aliança com a ‘burguesia nacional’ (RODRIGUES, 1991, p. 27-28)

esquerda, nos sindicatos e movimentos sociais, as visões e práticas deturpadas, orientadas pelo comando da III Internacional stalinista (LÖWY, 2016). Enterrou-se o prisma stalinista, mas tudo indica não ter algumas tendências externas vinculadas a tais partidos avançado em organizar um programa revolucionário, a fim de exercer influência sobre as massas a ponto de fissurar a hegemonia burguesa. Alguns deles, inclusive, saíram das garras stalinistas para defender novas tendências conciliatórias e envolver-se nas reformas sob a liderança da grande burguesia interna brasileira. Nesse campo o PC do B e sua corrente sindical classista tem sido os herdeiros diretos e reformuladores da esperança plantada pelo stalinismo ao longo do século XX e que ainda está gerando a esperança da **revolução burguesa no Brasil**. O que falta aos agentes ditos revolucionários que mantêm sua esperança na suposta revolução burguesa é explicar como não foram capazes de analisar cientificamente e captar os possíveis resultados da conciliação em curso e cujo *grand finale* já se se confirma, conforme explicação de Virgínia Fontes em **integração pelo alto** entre os segmentos de diferentes classes sociais, realizada a partir das novas posições sociais, econômicas e políticas que beneficiaram os altos escalões sindicais, somada a uma **extensa política público-privada** que condiciona as classes trabalhadoras a manterem-se distantes da conquista de garantias e direitos universais:

Não houve uma desconexão, sequer relativa, frente ao capital-imperialismo internacional por parte das burguesias brasileiras, como Florestan Fernandes supunha ser condição para a redução da “alienação das classes burguesas” brasileiras, que tolhiam sua própria capacidade econômica, sociocultural e política. Não se instaurou um efetivo “diálogo” entre as classes sociais (o que envolveria uma efetiva revolução contra a ordem), mas implementou-se no Brasil um duplo fenômeno: uma integração pelo alto entre segmentos das diferentes classes sociais, realizada através das novas posições sociais, econômicas e políticas galgadas pelos altos escalões sindicais (inclusive em fundos de pensão), e uma extensa política público-privada de alívio a situações emergenciais de pobreza, sem configurar direitos universais. Este foi o *grand finale* da revolução burguesa no Brasil, coerente com o momento capital-imperialista e suas novas formas de incorporação de países retardatários, nos quais o acesso à democracia ocorre através da redução de toda a política à *pequena política*, limitada a administrar o existente, segundo a expressão de Gramsci. Os direitos universais são reduzidos à sua expressão mínima; bloqueia-se qualquer processo de universalização substantiva e igualitária. (FONTES, 2010, p. 326)

A teoria consagrada⁷⁶ – doutrina da revolução por etapas e do bloco de quatro classes, formulada por Stalin e seus asseclas foi o prisma intelectual soldado pela vanguarda

⁷⁶ Antonio Carlos Mazzeo explica que esta teoria “transpunha de forma mecânica e reducionista as análises de Marx, Engels e Lenin das realidades particulares europeias para as formações sociais asiáticas e latino-americanas. Para esse autor a **análise interpretativa**, que surgirá a partir dos trabalhos de Caio Prado Jr., contesta a **teoria consagrada**, pois “coloca os países de extração colonial – do continente americano – na esteira do desenvolvimento do modo de produção capitalista” (MAZZEO, 2015, p. 19). Ao citar Prado Jr., Mazzeo aponta para a origem da teoria consagrada: um desdobramento das teses da Internacional Comunista, cunhada a partir o VI Congresso Mundial do Comintern, realizado em 1928. A tese funda-se no pensamento mecanicista que se esforçou para comprovar que países onde predominavam o “modo asiático de produção”, como no caso do Brasil, eram dependentes, ainda que possuíssem o embrião da indústria ou uma indústria desenvolvida. Para a teoria

revolucionária dos partidos brasileiros identificados com o comunismo. A história de desenvolvimento prático dessa tendência é recheada de exemplos que apontam para a falibilidade do esquematismo que coloca as esperanças de transformação revolucionária dos países subalternos, de origens coloniais e de formas sociais escravocratas de longa duração, nas mãos dos agentes burgueses revestidos de um fetiche progressista. A obediência a essa teoria consagrada, de visão etapista no Brasil, levou o movimento operário a grandes equívocos, em momentos decisivos para a luta de classes. O primeiro deles foi o episódio da Rebelião Vermelha, de 1935, a segunda e última tentativa de insurreição no continente latino-americano com liderança comunista. Tratou-se de uma rebelião militar fracassada, sob a liderança de Luis Carlos Prestes. Não contou com a participação das massas e o seu programa era, justamente, o nacional-democrático. Revela ainda Löwy (2016) que esse foi um movimento discutido, decidido e, em parte, planejado pelo Comintern⁷⁷. Depreende-se da análise daquele episódio e de todos os intentos de pacificação da luta entre patrões e o proletariado, que acreditar ser possível uma revolução sob o comando da burguesia foi uma estratégia arbitrária, cujos fracassos dos movimentos que se ancoravam na doutrina stalinista na América Latina confirmam tal assertiva, a exemplo da Rebelião Vermelha⁷⁸.

Reitera-se, portanto, que a conduta dos pcbistas, tanto no **novo sindicalismo** quanto no partido político, voltava-se para a construção de “um pacto social, nos marcos propostos pelo governo militar. Sua atuação nas greves, em encontros, conferências e congressos será no sentido de procurar esvaziar qualquer proposta e encaminhamento que possa levar ao confronto direto com o regime” (COSTA, 1995, p. 39). Com a ação política nitidamente **reformista** e **postura conciliatória** com o peleguismo e com a oposição burguesa conservadora, a Unidade

consagrada pela III Internacional Comunista – sob o domínio do stalinismo – portanto, as condições da vida econômica e da superestrutura política dos países de gênese colonial eram insuficientes para edificação independente do socialismo.

⁷⁷ Terceira Internacional Comunista, conduzida de acordo com a doutrina de Josef Stalin, desde que ele tornou sua perspectiva teórica política como norteadora do Estado na União Soviética e dos partidos comunistas pelo mundo, a partir da década de 1930, subplantando a orientação revolucionária democrática das massas trabalhadoras concebida defendida por Lenin e os revolucionários russos fundadores da terceira internacional comunista.

⁷⁸ Como aponta Michel Löwy: “Aparentemente, os líderes do PC brasileiro contavam com o apoio da ‘burguesia progressista’ (em particular, do governador do Rio de Janeiro). Na verdade, como Abguar Bastos, historiador simpaticante dos comunistas, reconheceu: “A burguesia progressista – industrial, comercial e intelectual – que se comprometera com o movimento não deu um único passo para juntar-se à revolução. [...] Após os levantes [...] toda a burguesia uniu-se a Vargas para acabar com o ‘comunismo’”. (LÖWY, 2016, p. 27). Traídos pelos burgueses e a este fato somados os erros de concepção, planejamento e distância das massas operárias e camponesas, com ressalva para alguns lugares no Nordeste, onde alguns trabalhadores foram armados, a rebelião fracassou. Na verdade, o levante fora prospectado como movimento inteiramente militar. Com efeito, foi rapidamente sufocada em novembro de 1935 e uma “enorme onda de repressão” se abateu sobre os insurgentes, “com execuções, tortura em massa e o encarceramento de dezenas de milhares de prisioneiros políticos”. Prestes foi colocado na prisão por dez anos e Olga Benario, comunista alemã e sua esposa foi entregue à Gestapo, a brutal polícia secreta do regime nazista de Hitler. “Artur Ewert enlouqueceu sob a tortura da polícia brasileira” (LÖWY, 2016, p. 27).

Sindical tornou-se, como afirma Costa (1995, p. 40) uma alidade privilegiada na “efetivação e ampliação da abertura lenta, gradual e segura, patrocinada pelo governo militar”. Como explicam Rossi & Gerab, os **sindicalistas autênticos** “que apostam no enfrentamento constante com os patrões e o governo, tendo como aliadas as centenas de oposição existentes nos sindicatos pelegos” rejeitaram “os pactos propostos pelos reformistas porque não acreditam na burguesia, sustentando, assim, a tradição do sindicato classista” (ROSSI; GERAB, 2009, p. 55). Foi deste modo que partiu dos sindicalistas autênticos a iniciativa de criar a **Associação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS)**. Vito Gianotti explica que na **ANAMPOS** esteve o grupo de sindicalistas responsável por constituir a Central Única dos Trabalhadores (CUT), no ano de 1983⁷⁹. Já a **Unidade Sindical**, após a saída do grupo dos autênticos, acabou ficando habitada apenas pelos “sindicalistas da área de influência do PCB, MR-8 e PC do B, aliados aos pelegos tradicionais, que tiveram seu apogeu durante a ditadura militar, como Joaquinção⁸⁰, e que estavam sendo empurrados, pela efervescência do movimento, a sair do seu imobilismo costumeiro” (GIANOTTI, 2002, p. 97).

Entrementes, duas tentativas foram realizadas nos meses de agosto e setembro de 1980 a fim de evitar a ruptura entre as oposições. A primeira delas foi a do **Encontro Nacional das Oposições Sindicais (ENOS)**, realizado nos dias 10 e 11 de agosto de 1980, que reuniu

⁷⁹ A Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi a primeira Central a ser criada na história do Brasil, em agosto de 1983. Ela existe na prática desde então, mas, só veio a ser reconhecida dentro dos moldes do sindicalismo oficial de Estado apenas no ano de 2008. As centrais foram as últimas a serem integradas ao ordenamento jurídico do sindicalismo brasileiro. Através da lei nº 11.648/2008 “o único organismo que escapava à estrutura foi a ele integrado” (BÉROUD; GALVÃO, 2019, p. 176). Desta forma as centrais tidas como representativas – e a mais representativa é a CUT, devido ao grande número de sindicatos de base e filiados que representa – passou a receber uma fração do imposto sindical repassado diretamente pelo governo, ampliando-se assim a regulação estatal sobre os trabalhadores brasileiros a partir do controle de suas entidades representativas.

⁸⁰ Joaquinção chamava-se Joaquim dos Santos Andrade (1926-1997). Foi um fiel servidor da ditadura, pelego sindical interventor extremamente alinhado com o golpe que, a partir da ascensão do novo sindicalismo, tentou se ajustar à nova conjuntura para, ao que tudo indica, continuar atuando e se beneficiando do aparato sindical. Em uma lúcida síntese, Vito Gianotti assim afirmou: “No ano de 1964 serviu como interventor, colocado pela ditadura militar, no Sindicato dos Metalúrgicos de Guarulhos, periferia de São Paulo, de onde virá à Capital, no ano seguinte. Joaquim foi um fiel servidor dos militares durante todos os anos do regime fardado, liderando uma diretoria que sistematicamente tentava afastar os militantes sindicais de esquerda dos metalúrgicos paulistas, delatando-os aos próprios patrões ou facilitando a ação do tristemente famoso DOPS. Célebre ficou a acusação de que a primeira diretoria deste sindicato, logo após o golpe, teria entregado ao DOPS, a lista de 1800 delegados sindicais ligados aos comunistas. Joaquim Andrade poderia ser o homem em quem a burguesia iria apostar para frear ou esvaziar o movimento crescente dos trabalhadores. Poderia. Até tentou. Mas o fiel servidor se tinha desgastado demais. Uma oposição ferrenha lhe tirou a direção do sindicato em 1978, ao ponto que o governo militar teve que fazer, na prática, uma nova intervenção, mandando seu ministro do Trabalho, em pessoa, ir dar posse sumariamente, ao arrepio de qualquer argumento jurídico, ao velho pelego Joaquim, que tinha descaradamente fraudado a eleição. Tudo isso [...] tornava o ex-interventor politicamente frágil. Consciente do seu desgaste junto aos metalúrgicos do seu sindicato, Joaquim tanta mudar sua imagem. Por isso, se alia à seção paulista do Partido Comunista Brasileiro, seu velho adversário. Mas a maquiagem não foi suficiente para fazer reviver esse amigo do governo e dos patrões que, agora numa hábil orquestração dos seus novos amigos, passou a ser concebido como Joaquinção. [...]” (GIANOTTI, 2002, p. 18-19)

quarenta representações provenientes de dez estados; oposições sindicais e entidades profissionais, a maioria delas de articulações paralelas e baixa representatividade, com exceção do Sindicato dos Bancários de São Paulo (capital); e a maioria dos participantes eram ligados às organizações de esquerda que se afirmavam não-reformistas ou pertenciam a setores da Igreja que realizam o chamado “trabalho de base”, conforme descrição realizada por Costa (1995). Foram proclamados no ENOS os objetivos de combater ao peleguismo; lutar contra a estrutura sindical oficial; unificar e articular as oposições sindicais e os dirigentes sindicais considerados combativos; e desrespeitar e não se submeter à legislação oficial e corporativista que atrela o sindicato ao Estado. No mês seguinte, em setembro do ano de 1980, realizou-se o **Encontro Nacional dos Trabalhadores em Oposição à Estrutura Sindical (ENTOES)**. Souza (2002, p. 135) destaca que o ENTOES teve maior representatividade, “contando com cerca de 500 líderes sindicais, dos quais 92 dirigentes, inclusive de diretorias combativas e oposições ligadas ao trabalho de base da Igreja”. O ENTOES marca o momento de ruptura entre a Unidade Sindical e Anampos. A Unidade Sindical já não estava mais neste Encontro e registre-se que, identificada com o PCdoB, a Corrente Sindical Classista (CSC) ao optar por Unidade Sindical faz ataques ao ENTEOS acusando o encontro de “pouco representativo, paralelo e divisionista” (COSTA, 1995, p. 42). No balanço de Souza, o ENTOES foi marcado por acentuado caráter corporativista afinal, ao se limitar nas questões pertinentes ao sindicalismo, abandonou as tratativas das que eram adstritas ao campo da política e, com ela, pautas populares e revolucionárias, mais abrangentes. De modo geral, o ENTOES repetiu algumas bandeiras de luta apresentadas no ENOS ao reiterar o objetivo de

aproximação de sindicalistas de todo o país em busca da unidade dos trabalhadores contra a estrutura sindical oficial, o regime militar e o peleguismo. Sua bandeira de luta principal é somar esforços de todas as oposições sindicais na luta pelo sindicalismo independente, livre e autônomo. (SOUZA, 2002, p. 136)

Tanto o ENOS, quanto o ENTOES, foram frágeis e sem encaminhamentos claros e precisos. Costa (1995) toma a análise de Lênin sobre o **esquerdismo** para classificar as posições tomadas pelos grupos nos encontros. Não se sabia ao certo se o objetivo era de organizar uma tendência de oposição específica no sindicato, combater diretorias ou realizar um feito mais amplo de oposição política ao regime militar pela congregação dos opositoristas em um grande bloco de união no movimento sindical. Tampouco havia clareza acerca das táticas a serem empreendidas em ambos os casos. Sobre tais contradições, Costa considera que as oposições sindicais

não tinham clareza se se constituíam estruturas orgânicas de oposição à estrutura oficial e, em decorrência, ao sindicato, o que aconteceu em alguns casos, ou se eram tendências políticas de oposição às diretorias pelegas, mas atuando e organizando

chapas para a disputa das direções das entidades, conservando-se provisoriamente na estrutura sindical oficial até a conquista da liberdade e autonomia sindicais. Não raro, sua atuação política orientava-se por proclamações genéricas, de caráter principista, contra a exploração no geral. Sua prática era sectária, bem ao estilo do que Lênin denominou esquerdismo (COSTA, 1995, p. 43)

A **Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS)** foi a tendência política e sindical que mais deu forma ao novo sindicalismo, considerando o caráter ampliado de participação de diversas entidades dos movimentos sindical e popular. Ainda que seus integrantes tenham cooperado com as tentativas de unidade entre as oposições sindicais – tais como ENOS e ENTOES, a ANAMPOS manteve-se como um polo à parte e continuou a desenvolver-se de maneira articulada em uma estrutura que vinculou os sindicalistas autênticos aos movimentos sociais e populares, pela mediação dos setores progressistas da Igreja Católica. Ademais, a ANAMPOS soube catabolizar no ENTOES frações de diretoras combativas e “fortaleceu as relações dos ativistas das oposições com os grupos de sindicalistas ‘independentes’ liderados por Lula” (RODRIGUES, 1991, p. 25), extraíndo da Unidade Sindical os últimos integrantes que poderiam compor a ANAMPOS em vez de compor com os pelegos e a burguesia. Como explica, ainda, Lêncio Martins Rodrigues, o ENTOES virou a página no que se refere ao **primeiro grupo dos autênticos**. Após aquele encontro, os sindicalistas autênticos formaram um segundo grupo que se abrigou na ANAMPOS e reforçou o bloco que deu origem à CUT, junto com setores dos movimentos populares hegemonizados pela Igreja em sua ala progressista:

Desaparecia, assim, o primeiro bloco dos “autênticos”, ou os “sindicalistas opositoristas”, que se formara por ocasião do Congresso da CNTI em julho de 1978. Por outro lado, a aproximação, na ANAMPOS, da tendência de Lula e dos sindicalistas “autênticos” com os membros das oposições sindicais viria reforçar consideravelmente o bloco que daria origem à CUT. [...] (RODRIGUES, 1991, p. 25)

O primeiro encontro da ANAMPOS foi emblemático no que tange aos encaminhamentos dados para o avanço das particularidades que constituem o **novo sindicalismo** e, também, para a criação do Partido dos Trabalhadores. Lêncio Martins Rodrigues explica que o encontro realizado no município de João Monlevade, no sindicato dos metalúrgicos, congregou sindicalistas, ativistas de movimentos sociais e populares, líderes de pastorais operárias, entre outros. Essa modalidade de união não costuma ser recorrente na história do movimento sindical brasileiro e, para o autor, só se tornou exequível graças à atuação de intelectuais ligados à Igreja Católica, como Frei Beto, cujo papel foi decisivo para aproximar os sindicalistas autênticos do movimento social e dos militantes católicos progressistas, que atuaram na constituição do Partido dos Trabalhadores:

Do ponto de vista dos rumos do sindicalismo brasileiro e de suas relações com a Igreja “progressista” – ou, mais especificamente, das relações entre os ativistas católicos

ligados aos movimentos sociais e às oposições sindicais com a nova safra de diretores de sindicatos ditos “autênticos” –, provavelmente o fato mais significativo tenha sido o chamado Encontro de João Monlevade (MG), realizado em fevereiro de 1980 no Sindicato dos Metalúrgicos, então dirigido por João Paulo Pires de Vasconcelos. Do encontro participaram líderes de pastorais operárias, de movimentos populares, de atividades comunitárias de base, das oposições sindicais, além de diretores de sindicatos oficiais. Essa junção de sindicalistas com ativistas de movimentos sociais não é comum na história do sindicalismo. No nosso caso, ela se explica diretamente pela atuação dos intelectuais militantes ligados à Igreja. Entre estes, cumpre citar frei Beto, que teve papel relevante na aproximação dos “autênticos” com os movimentos sociais e no encaminhamento dos militantes católicos para o PT. (RODRIGUES, 1991, p. 17)

Rodrigues ainda detalha que o Encontro de Monlevade estabeleceu alguns princípios básicos ligados à luta pela **democratização da estrutura sindical**, semelhantes aos que foram estabelecidos e mencionados nos objetivos do ENOS e ENTOES, mas com o diferencial de orientar-se pelo objetivo da criação de um mecanismo de consulta, de troca de experiências e de reunião (embrião de uma futura organização intersindical), ou seja, tal **mecanismo** proposto idealizava mais provavelmente uma **ampla entidade capaz de agrupar sindicatos urbanos e rurais e associações ligadas aos movimentos sociais da Igreja**. Contudo, a ANAMPOS ainda apresentava fragilidades explícitas, conforme análise documental realizada por Rodrigues. Seus limites, segundo o estudioso, podem ser notados no documento elaborado no Encontro de Monlevade que, embora contenha uma proposta que apontasse para uma substituição de um modelo implantado pelos militares e pelas multinacionais, suas reivindicações não expressavam natureza radical, pois não constava uma estratégia do tipo socialista, sequer a reforma agrária chegou a ser mencionada naquele texto (RODRIGUES, 1991).

Em Taboão da Serra, município do Estado de São Paulo, realizou-se o Encontro de São Bernardo, em julho de 1980 – o segundo encontro da Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS). Encontro que “deveria ter ocorrido em São Bernardo do Campo”, mas o Sindicato dos Metalúrgicos daquela localidade estava sob intervenção do governo militar. Por essa razão, “a reunião foi transferida para Taboão da Serra, conservando-se, contudo, o nome de ‘Encontro de São Bernardo’, como uma homenagem à ‘capital do movimento sindical brasileiro’” (RODRIGUES, 1991, p. 19). O encontro evidenciou um certo amadurecimento com relação aos rumos a serem tomados pelo **novo sindicalismo**.

Tanto Costa (1995), quanto Rodrigues (1991) chamam atenção para o fato da forte presença, dentre o número de participantes, de militantes do trabalho de base da Igreja e dirigentes sindicais que eram, também, representantes de organizações católicas como pastorais, ação católica e outras atividades progressistas desenvolvidas em consonância com o

viés filosófico do **cristianismo de libertação**⁸¹. O Encontro de São Bernardo contou com a presença de cinquenta entidades. Delas, vinte e quatro foram representadas por dirigentes de sindicatos, dos quais quatorze eram, concomitantemente, representantes de ações do trabalho de base da Igreja:

[...] para medir a influência da Igreja, é necessário ter em conta a presença dos diretores católicos “progressistas” dos sindicatos oficiais. Segundo a antropóloga Ana Maria Doimo, sem contar os sindicalistas, havia 23 representantes de diversos tipos de movimentos sociais, direta ou indiretamente ligados à Igreja, entre eles doze representantes de pastorais (operárias ou da terra) e de comunidades eclesiais de base. (RODRIGUES, 1991, p. 18-19)

No encontro foi aprovado o **Documento de São Bernardo**. Para Silvio Costa, o texto do documento expressa um “passo à frente na definição de posições mais claras, pois aborda um conjunto maior de questões e procura delinear e definir os campos de ação e a natureza dos movimentos populares e sindicais e dos partidos políticos” (COSTA, 1995, p. 44). E quais foram os campos de ação delineados e definidos pela ANAMPOS no Documento de São Bernardo? 1) Crítica da limitação de luta parlamentar e da excessiva prioridade que o movimento poderia dar a ela; 2) Imposição de limites na relação entre o partido político e o movimento sindical: “Na opinião dos anampistas, o partido político deve respeitar a autonomia dos movimentos populares e não confundir a luta partidária com a luta sindical” (COSTA, 1995, p. 45); 3) Consenso sobre a necessidade de constituir um partido político com capacidade de contribuir eficazmente para o processo de libertação das classes populares; 4) Captação da influência dos movimentos sociais ao enfatizar que “o sindicalismo deve ser praticado em todos os locais possíveis: começando nos locais de trabalho, passando pelas mobilizações de bairro e terminando no sindicato, para se dar (*sic*) uma maior força e unidade na luta” (RODRIGUES,

⁸¹ Revela Michel Löwy (2016, p. 54) que “Após 1967, muitos militantes e alguns dos principais líderes do PCB⁸¹, incluindo Carlos Mariguella, Joaquim Câmara, Mario Alves, Apolonio de Carvalho e Jacob Gorender – deixaram o partido para fundar organizações de esquerda e engajar-se na luta armada”. Na mesma ocasião cresceu no país um movimento de teólogos, intelectuais e integrantes da Igreja Católica, que se estava se espalhando por toda a América Latina e desenvolveu importante papel de conscientização política popular - chegando a proteger e colaborar com movimentos revolucionários de inspiração guevarista⁸¹ e zapatista⁸¹, por exemplo - denominado **cristianismo de libertação**. Explica ainda Löwy que o **cristianismo de libertação** surgiu em meio a um processo de abertura da Igreja Católica a partir do Concílio do Vaticano II. Não se tratava de um movimento imediatamente aderente às ideias do marxismo, mas mediado pelo reposicionamento da Igreja que adotou uma postura mais aberta a fim de se modernizar. Seus teólogos, de certo modo, foram autorizados a enfrentar velhas certezas dogmáticas. Isto, segundo Löwy, significou a implementação de uma conduta católica permeável a novas ideias e teorias. Abrir-se o catolicismo para o mundo e isso possibilitou que alguns dos seus intelectuais, como teólogos e jesuítas, por exemplo fossem “atraídos por análises e propostas marxistas – como ocorreu com grande parte dos intelectuais do continente durante a década de 1960” (LÖWY, 2016, p. 60). Este foi, portanto, criado pelo envolvimento de cristãos em associações de bairro, sindicatos, movimentos estudantis, ligas camponesas, centros de educação popular, partidos de esquerda e organizações revolucionárias. **Ele surgiu antes da teologia da libertação**, como uma demonstração de insatisfação com a concepção dominante da Igreja, a “teologia do desenvolvimento”. A contribuição do cristianismo de libertação foi contundente no sentido de orientar e organizar as lutas e promover a união entre movimentos proletários no Brasil e em outros países da América Latina.

1991, p. 20), nesse prisma o sindicalismo deveria se perceber como parte integrante de outros movimentos sociais populares da classe trabalhadora, proposta que se coaduna com a própria ideia da Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS); 5) defesa da criação de uma central única exclusivamente sindical, e não sindical e popular; 6) que a futura central sindical assumisse as seguintes bandeiras de luta como principais: “a reforma agrária, a garantia de emprego; as eleições diretas em todos os níveis de representação; o direito de greve; o contrato coletivo de trabalho; o fim das intervenções nos sindicatos; e a recondução dos dirigentes sindicais cassados” (COSTA, 1995, p. 45).

Cento e trinta delegados de dezoito estados se fizeram presentes ao III Encontro Nacional da ANAMPOS, em Vitória, no Estado do Espírito Santo em junho de 1981. Para Rodrigues, esse encontro reiterou o vínculo celebrado entre os **sindicalistas autênticos** e os setores progressistas da Igreja Católica e foi também marcado pela total ausência dos integrantes do PCB, que ainda se fizeram presentes aos encontros anteriores. Mesmo com todo o esforço dos autênticos em tentar convencer a ala reformista que tinha como integrante Arnaldo Gonçalves, presidente à época dos metalúrgicos de Santos (SP) e dirigente do PCB, a não seguirem com os pelegos e a burguesia, a tentativa foi inexitosa. Outrossim, manteve-se forte a presença dos movimentos sociais e populares: “dirigentes sindicais urbanos e rurais, pastorais operárias e da terra, de comunidades eclesiais de base, de associações de bairro e de outras organizações católicas, como a CIMI (Conselho Indigenista Missionário)”. Conclui Rodrigues que dentre as entidades participantes, “as organizações sindicais eram minoria e que entre elas predominava os sindicatos de profissionais com formação universitária (engenheiros, médicos, assistentes sociais, jornalistas, professores universitários, etc.). Das categorias sindicalizadas dos trabalhadores da indústria, “na quase totalidade dos casos, eram sindicatos de metalúrgicos” (RODRIGUES, 1991, p. 21-22).

A Reunião de Vitória ou III Encontro Nacional de Articulação de Movimentos Populares (ENAMP) caracterizou-se também por reunir forças políticas de diferentes matizes político-ideológicas de esquerda. Além da maioria ligada à ala progressista da Igreja, estavam presentes lideranças de movimentos populares, os sindicalistas autênticos e “militantes da esquerda radical (leninistas e trotskistas)” (SOUZA, 2002, p. 137). Costa (1995, p. 45) avalia que tal aproximação entre as oposições sindicais, “principalmente as vinculadas às pequenas organizações de esquerda, com sindicalistas autênticos e diversas organizações de base da Igreja” serviu para estreitar os laços na ANAMPOS e, assim, o **novo sindicalismo** ganhou mais força.

Coetânea ao terceiro encontro da ANAMPOS, estava prestes a ser promovida a I Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT), aquela mesma que havia sido autorizada pelo regime militar em 1978 e boicotada pelos pelegos que dirigiam as confederações. Enfim ela ocorreria em 1981, no mês de agosto, em Praia Grande (SP). Desse modo, o Encontro de Vitória, a dois meses de realização da CONCLAT, dedicou-se exaustivamente a debater a realização daquele evento e as propostas que lá seriam defendidas. Nessa fornada que se aprovou as seguintes bandeiras de luta do Terceiro Encontro da ANAMPOS:

[...] reforma agrária sob controle dos trabalhadores; definição da data para a realização de uma greve geral que envolva não apenas as organizações sindicais, mas também todas as associações e os movimentos populares, da cidade e do campo; fim da estrutura e do imposto sindical; e formação, a partir das bases, de uma central única dos trabalhadores” (COSTA, 1995, p. 45)

É importante que se diga que ANAMOS teria, ainda o seu quarto encontro, mas foi durante o interstício entre os eventos desta Articulação que ocorre a I Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras (CONCLAT). Acerca do valor histórico da I CONCLAT, este foi o “primeiro grande encontro realizado pela classe trabalhadora, após a longa noite da ditadura militar desde 1964”, afirmou Vito Gianotti (2002, p. 18). Souza (2002, p. 137-138) identificou que o objetivo da Conferência foi “dotar a classe trabalhadora de um organismo sindical, operário e assalariado, urbano e rural, em nível nacional, capaz de unificar as lutas”. Em torno deste propósito é que se fizeram presentes “1091 entidades sindicais, 5036 delegados representando os mais variados setores da classe trabalhadora, inclusive o funcionalismo público, os bóias-frias e os sem-terra” (SOUZA, 2002 p. 138).

Na I CONCLAT a polarização entre as duas tendências sindicais do novo sindicalismo ficou exposta. ANAMPOS e Unidade Sindical litigaram em torno das seguintes pautas:

A primeira tendência defendia um sindicalismo de perfil classista, mais combativo; a segunda defendia um sindicalismo com um perfil mais conciliador, mais moderado. Enquanto no interior da Unidade Sindical articulava-se uma aliança entre o peleguismo moderno – representado por Joaquim dos Santos Andrade – e os setores sindicais vinculados à esquerda tradicional, PCB, MR-8, sindicalistas vinculados ao PCdoB e, inclusive, o apoio expressivo de José Francisco da Silva, presidente da CONTAG, a ANAMPOS vinha consolidando seu caráter mais combativo, articulando desde os Sindicalistas Autênticos e lideranças dos movimentos populares, passando pelas lideranças do trabalho pastoral da Igreja, até militantes da esquerda radical de orientação leninista e trotskista. (SOUZA, 2002, p. 138)

Na análise de Souza houve concordância em alguns aspectos entre ANAMPOS e Unidade Sindical:

Somente no nível econômico se demonstrou unidade em torno de algumas bandeiras de luta, entre elas o fim do arrocho salarial, defesa da estabilidade no emprego, redução da jornada de trabalho, defesa das estatais, direito de sindicalização para o funcionalismo público, liberdade e autonomia sindicais, direito de greve, reforma agrária e liberdades democráticas. (SOUZA, 2002, p. 138-139)

A ruptura e a impossibilidade das tendências, porém, seguirem juntas foi inexorável naquele período. Uma questão explica o nível de intolerância entre ambas; ela remete ao principal ponto de pauta do evento: a convocação do **I CONCLAT, agora, Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras** – não mais Conferência – com consequente eleição de uma **comissão pró-Central Única dos Trabalhadores (Pró-CUT)**. Este ponto vai confirmar o racha no **novo sindicalismo**, sob a iniciativa da **Unidade Sindical, que envidou todos os esforços a fim de impedir tais encaminhamentos**.

O conflito fundamental da I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora levou à exclusão da Unidade Sindical da comissão Pró-CUT e fez com que esta iniciasse um processo paralelo à construção de uma Central para rivalizar com a CUT. Foi desse movimento que da Unidade Sindical constituíram-se as CGT's (Confederação Geral dos Trabalhadores e a Central Geral dos Trabalhadores) e, mais à frente, dela derivou a Força Sindical (FS).

Silvio Costa conta como ocorreu a cisão entre as tendências a partir da disputa em trono das duas chapas criadas durante os encaminhamentos da I CONCLAT, de 1981, para compor a Comissão Nacional Pró-CUT. A chapa apresentada pela Unidade Sindical possuía “uma correlação de forças altamente desfavorável ao bloco anampista” e vice-versa. Mesmo com um aparente equilíbrio de forças tendo sido produzido como resultado, após a votação durante a Conferência, os dirigentes da plenária, preocupados em manter a unidade, sentiram-se receosos em proclamar a chapa vencedora: conduta que “contribuiu para agravar o clima de polarização existente”. A tensão foi tamanha diante da ameaça de finalização da Conferência sem unidade, que a plenária suspendeu os trabalhos a fim de que as chapas negociassem em um diálogo que durou, “aproximadamente dez horas” (COSTA, 1995, p. 59-60). Por fim, aclamou-se um resultado, considerado por Silvio Costa como débil e cuja unidade

só foi possível ao preço da exclusão de presidentes de várias entidades consideradas pelegas, inclusive do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, o maior da América Latina, e de uma das lideranças da oposição sindical da mesma entidade. Essa decisão deu margem ao surgimento, à direita, de outra articulação, que desenvolveria atividades paralelas Pró-CUT, tendo por base algumas confederações, federações e, principalmente, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Essa articulação desempenharia importante papel no adiamento do congresso convocado para 1982 e na divisão, em 1983. (COSTA, 1995, p. 60)⁸²

⁸² Silvio Costa não deu nome aos pelegos e oportunistas neste parágrafo, mas Vito Gioanotti esclarece que “Meses depois farão um Congresso e criarão a Coordenação Nacional da Classes Trabalhadoras. Em 1986, esse bloco se

Determinados a criar a Central Única dos Trabalhadores, os integrantes da ANAMPOS partiram para realizar o seu IV Congresso Nacional, em Goiânia, no mês de junho de 1982. De fato, foi neste congresso que a Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindicais (ANAMPOS) foi oficialmente criada, como informa Leôncio Martins Rodrigues (1991). Contando com cento e treze participantes vindos de dezenove Estados, este IV encontro da ANAMPOS teve como objetivo evitar a todo custo o cancelamento do I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (CONCLAT), evento que tinha a finalidade de constituir a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Crítica do sindicalismo oficial, distante da base e assentado no cupulismo das federações e confederações, a ANAMPOS, segundo Rodrigues, nasceu como uma tendência política sindical que prospectou “transformar a liderança da futura central sindical” por meio da “participação ‘orgânica’ dos movimentos populares na CUT”. Isso posto, a CUT estaria dando continuidade a algo que já estava acontecendo na ANAMPOS, “possibilitando concretizar, em escala ampliada, a junção do movimento sindical com os movimentos populares” (RODRIGUES, 1991, p. 22).

A partir do IV Encontro, a tendência subdividiu-se em **movimento sindical e movimentos populares**. No movimento sindical estavam dirigentes sindicais, lideranças de associações profissionais, delegados de bases e membros de oposições sindicais não identificados com o peleguismo. Na subdivisão dos movimentos populares aglutinavam-se entidades e associações de luta por melhores condições de vida da classe trabalhadora, que mora

estruturará na Confederação Geral dos Trabalhadores, CGT. Suas lideranças são Antonio Rogério Magri, Joaquim Andrade, chamado de Joaquinção e Arnaldo Gonçalves, membro do comitê central do PCB. Medeiros ficou na direção estadual de São Paulo. [...] Dois anos depois de sua criação, a CGT se divide em duas centrais com a mesma sigla. Uma será a CGT que ficará na mão de Magri, a Confederação Geral. A outra, expulsa da CGT mãe, graças à prática que ia tomando corpo, de gangsterismo sindical, passará a se chamar também CGT, mas será a Central Geral dos Trabalhadores. Liderada pelo velho pelego Joaquinção, agrupará sob suas asas sindicalistas do MR-8 e pelegos tradicionais. [...] O sindicalismo de resultados quando começou a se estruturar, em 87, buscou a organização efetiva de uma central sindical. Num primeiro momento este projeto passava pela tomada da CGT, através do expurgo das correntes de esquerda, o que, de fato aconteceu em 1988. Mas em seguida Medeiros partiu para o seu projeto próprio. Haverá, por parte dele, mais uma tentativa de criar uma central a partir da fusão das duas CGTs. Porém, Magri resistiu à ideia, o que levou Medeiros a estruturar sua própria central, a Força Sindical” (GIANOTTI, 2002, p. 98-99). Leôncio Martins Rodrigues acrescenta preciosos detalhes a esta conturbada história de disputa pelos sindicados que não aderiram à Central Única dos Trabalhadores (CUT) por parte da CGT. Revela Rodrigues que, “nos dias 27 de abril a 1º de maio de 1989 houve o segundo congresso da CGT. [...] Antonio Rogério Magri, presidente do Sindicato dos Eletricitários de São Paulo, defendendo um sindicalismo apartidário e anticomunista, venceu as eleições para presidente da CGT, derrotando o PCB e o MR-8, que apoiavam o antigo dirigente do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, Joaquim dos Santos Andrade, o Joaquinção. A facção derrotada decidiu então convocar, para fins de setembro do mesmo ano, o ‘seu’ congresso, elegendo Joaquinção como seu presidente. Enquanto a CGT de Magri mantinha o nome *Confederação Geral do Trabalho*, a CGT de Joaquinção retovava o antigo nome de *Central Geral dos Trabalhadores*. O resultado foi a manutenção da mesma sigla. [...] a Central Geral dos Trabalhadores encontra-se muito enfraquecida, em razão da decisão da maior parte dos sindicatos influenciados pelo PCB aderirem à CUT. Com isso, permaneceu nesta CGT somente um punhado de sindicato sob controle do MR-8. (RODRIGUES, 1991, p. 38-39, grifos do autor).

na periferia da cidade e do campo, grupos de bairros, favela, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral Operária, Pastoral da Juventude, Defesa dos Direitos Humanos, dentre outros (COSTA, 1995).

Rodrigues explica que essa proposta é fruto de uma construção teórica elaborada sob forte influência dos intelectuais e ativistas de organizações que se autointitulam de orientação católica progressista. Trata-se da **teoria da união dos movimentos populares urbanos e rurais com o sindicalismo**. No âmbito dessa teoria são as organizações sindicais que devem assumir o papel de vanguarda. Para os movimentos sociais ocorreria o rompimento da barreira de suas próprias reivindicações, à medida que seguissem as lutas da classe trabalhadora sob a liderança do movimento sindical. Esse estudioso afirma que o exame cuidadoso dos documentos de diferentes encontros de sindicalistas e ativistas católicos o levaram à conclusão de que a intenção de parte dos integrantes da ANAMPOS não era de constituir uma central sindical, mas, tendo por base a orientação filosófica da teoria da união dos movimentos populares urbanos e rurais com o sindicalismo, edificar “uma grande organização popular reunindo sindicatos, pastorais, organizações de bairro e outras entidades controladas ou influenciadas pela Igreja progressista” (RODRIGUES, 1991, p. 23). As explicações sobre o insucesso desta proposta indicam para o rompimento entre o movimento sindical e o popular após o III Encontro da ANAMPOS. O fato, também, dessa proposta ter sido gestada por intelectuais próximos da Igreja e que, no fundo, buscavam assegurar o controle ou a influência desta sobre os movimentos populares e sindicais, ainda que se ressaltasse o viés progressista, parece bastante polêmico por envolver aspectos que relacionam a política e a religião e que poderiam limitar as decisões e a luta das massas, por mais progressista que a Igreja tentasse se apresentar em um determinado momento histórico. De modo geral, sabe-se que o encaminhamento foi para consolidar a Central sindical que teve, a princípio, laços com os movimentos populares, mas que foi, ao longo dos anos, e tem sido, na atualidade, totalmente imbricada na estrutura do velho sindicalismo oficial de Estado. No que diz respeito aos aspectos que levaram à falência da proposta de criação da CUT como central orgânica de movimento populares, Rodrigues comenta que,

Embora no congresso de formação da CUT estivessem não apenas os sindicatos, mas também as oposições sindicais, as organizações dos movimentos populares não participaram. Aliás, ao que se deduz de uma avaliação feita pela própria ANAMPOS, desde o início teria havido muitos problemas para reunir numa mesma organização as associações populares da Igreja e os sindicatos oficiais. Segundo o mesmo documento, após o encontro de Vitória teria havido uma separação entre o setor sindical e o setor popular. No final, essa separação poderia levar a ANAMPOS a propor uma CUT “tipo CGT européia”, uma “superestrutura sindical num país de subemprego e sindicalismo atrelado”, deixando sem representação os movimentos populares. [...] (RODRIGUES, 1991, p. 24)

Na perspectiva defendida pela ANAMPOS resultou, por fim, a ideia da **CUT pela base**. Isso significa que se deveria buscar a constituição da Central, de modo a abrigar não apenas os sindicatos oficiais, mas “também as oposições sindicais e as sociais profissionais não reconhecidas como sindicatos (caso das associações dos funcionários públicos), que, na ocasião, não tinha direito de sindicalização” (RODRIGUES, 1991, p. 27).

Com a consolidação da ANAMPOS, e tendo o grupo dos sindicalistas autênticos à frente da criação do Partido dos Trabalhadores (PT) nos anos 1980, nota-se que ocorreu uma série de limites impostos na tentativa de impedir a criação de uma entidade concorrente ou que pudesse vir a disputar a hegemonia política da Central Única dos Trabalhadores com os anampistas. A previsão da criação da CUT estava marcada para o I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (I CONCLAT), previsto para 1981. As múltiplas divisões e divergências não só atrasaram o processo de criação da CUT, como levaram a novos encaminhamentos dados por parte dos grupos que disputavam o novo sindicalismo.

Os conflitos entre anampistas e a tenência da Unidade Sindical foi a principal do período, entretanto, não se pode desconsiderar a presença de tenências minoritárias, que naquele tempo influíram na disputa pelos rumos do movimento sindical. Antes da realização do I CONCLAT, Rodrigues destaca que boa parte das **oposições sindicais** prosseguiram como uma corrente à parte, além de se constatar, também, a existência da tendência de **extrema esquerda**. Para esse autor, as **oposições sindicais** distinguiam-se das demais tendências, de modo geral, por se proclamarem em constante antagonismo com relação às diretorias pelegas e acomodadas. De composição altamente pluralista, tal tendência aglutinava “facções ‘obreiristas’ bastante radicais, de exaltação da ação direta” que repudiavam a atuação parlamentar, sendo a maior parte dos seus militantes “ligada à Igreja católica através das pastorais operárias”. Dentro da tendência das oposições sindicais houve espaço também para a militância do PCdoB. Esta inclinação valorizava “as comissões de fábrica enquanto organizações autônomas dos trabalhadores, quer dizer, fora do controle das diretorias sindicais”, aspecto, que, segundo Rodrigues, os diferenciava dos **sindicalistas autênticos**, que “preferiram valorizar o delegado sindical e, diante das comissões de fábricas, entendiam que elas deveriam ser subordinadas às diretorias dos respectivos sindicatos”. A democracia representativa definitivamente estava secundarizada no plano de luta da tendência das **oposições sindicais**. A prioridade ali era de organizar as ações de base e rejeitar “a aliança com outros setores sociais e políticos da ‘burocracia liberal’” (RODRIGUES, 1991, p. 29-30).

A classificada como de **extrema esquerda** por Rodrigues reúne “vários grupos de ativistas sindicais (ou de militantes políticos) dos pequenos partidos” ou do que o autor julga ser “de ideologia leninista como as tendências extremas, não organizadas partidariamente, quase próximas de um sindicalismo revolucionário”. No seu entendimento, o objetivo de tais argumentos não se vincula a inclinações de superação do regime ditatorial para restabelecimento do regime democrático ou nenhum tipo de tratativa em prol da expansão do sindicalismo dentro do sistema burguês. O que esteve em questão para tal orientação foi a “luta pelo socialismo através de uma prática radical destinada permanentemente à agudização do conflito social” (RODRIGUES, 1991, p. 30).

Consolidadas tais tendências sindicais e determinados os projetos de sociedade em disputa por cada uma delas depararam-se as mesmas, além do desafio e dos impasses atinentes à unidade da classe trabalhadora, com uma nova conjuntura que se inaugurou nos anos de 1980 no campo da economia de forte debacle: índices inéditos alcançados pela elevada taxa de inflação, ampliação do desemprego, e extorsivo golpe do capital financeiro internacional através da ampliação elevada do endividamento externo. Este processo recessivo é fruto da crise mundial que abalou a economia capitalista na década de 1980 e reverberou no Brasil prolongando-se até 1984:

[...] entre junho de 1980 e julho de 1981, o desemprego cresceu 24% só nos grandes centros, atingindo 1 milhão de trabalhadores. A isso soma-se a **verdadeira extorsão à nação praticada pelo capital financeiro internacional por meio da dívida externa. Em 1981, só o pagamento dos juros absorveu 31% das exportações brasileiras, o equivalente ao trabalho de 50 milhões de pessoas durante seis meses.** [...]

Os mecanismos utilizados pelos setores da classe no poder são os tradicionais, ou seja, continuar jogando, uma vez mais, o ônus da crise unicamente sobre os ombros dos trabalhadores. Ao desemprego, soma-se o aprofundamento do arrocho salarial. Segundo o DIEESE, em 1980 o poder aquisitivo do salário mínimo correspondia a apenas 61,78% do seu valor em 1940; o de 1981, a 63,34%; o de 1982, ano em que se inicia um processo de queda acentuada, a 66,02%; em 1990, chegou a corresponder a apenas 29,09%. São aplicadas novas tecnologias e métodos gerenciais e administrativos de controle da produção e do trabalho. Os chefes e gerentes realizam verdadeiro mapeamento nas empresas e as demissões assumem caráter político, passando a ser seletivas, com o afastamento primeiro das lideranças e ativistas sindicais. (COSTA, 1995, p. 52-53, grifos meus)

Este panorama foi reflexo da crise do sistema capitalista que se abriu a partir da perda da paridade ouro-dólar a partir da medida determinada pelo presidente dos Estados Unidos Richard Nixon que levou aquele país a sair do acordo Bretton Woods, no ano de 1971. O Brasil foi um dos países da América Latina a sofrer violentamente o influxo da crise mundial que perdurou em ramificações de cadeias cíclicas a partir da década de 1970. Mesmo não estando em sintonia com o desenvolvimento de política da contrarreforma de Estado neoliberal qualquer país poderia ser atingido já na década de 1970 e 1980 pelas medidas de ascensão capital-

imperialistas focadas na superexploração dos trabalhadores dos países subalternos, o que inclui o endividamento externo e interno dessas nações: fenômeno que traz consigo a prática de elevados índices de inflação dirigidos aos preços diretos aos consumidores de produtos básicos e isto significa o alastramento da miséria e da indignação de milhões de trabalhadores que não conseguem ter acesso ao mínimo para se alimentar e ter uma sobrevivência digna. Acompanha também tais endividamentos demandados pelas altas taxas de juros que os países heterônomos, como o Brasil, são obrigados a pagar aos agentes financeiros externos e a ter que aplicar em seus regimes fiscais para atender às determinações do capital-imperialismo, o aumento dos valores das taxas, impostos e tributos referente ao consumo de serviços essenciais como energia elétrica, consumo de água, gás, combustíveis, etc., cobrados à população. O próprio salário, para os que conseguem se manter empregados, sofre agressivo debacle e perde poder de compra com a inflação e com a usurpação expressa pelo aumento das taxas e impostos cobrados pelo Estado. Sob tal pressão do capitalismo contemporâneo internacional, o Estado adota o discurso de que os juros altistas são a medida exata de atrair o investidor estrangeiro e aumentar as fontes de receita do próprio governo, além de combater o desemprego: fenômeno jamais comprovado desde 1971. Ao contrário, os fatos atestam para o fracasso desta economia política de caráter neoliberal. No caso em lide, no ano de 1980, as potências centrais do capital-imperialismo sediadas nos países mais industrializados e financeirizados, por meio da atuação de suas agências – especialmente Banco Mundial e FMI, bem como da influência e capacidade de pressão sobre os governos latino-americanos, conseguiu obter, mesmo em um país em situação de regime ditatorial golpista, governado por ditadura não aderente naquele momento aos preceitos neoliberais - pois conservara-se no campo liberal-burguês em torno da **doutrina da interdependência**⁸³, cujo ano de 1964 marcou a superação do processo de superação das

⁸³ Conforme elucida, Dermerval Saviani, consubstancia-se na **doutrina de interdependência**, que foi gestada no interior da Escola Superior de Guerra (ESG), de bases liberais e com o intuito de defender os interesses burgueses através da inserção do Brasil no “**capitalismo de mercado associado-dependente**” (SAVIANI, 2013a, p. 190 – grifos meus) que viam a industrialização como um fim em si mesma e nela se assentava para preservar o status das classes e a hierarquia social. Deste modo, visou-se impedir as reformas de base, a nacionalização das indústrias estrangeiras, o controle de remessas financeiras para o exterior e outras pressões feitas por setores do operariado e das forças da esquerda brasileira que clamavam por reformas em torno da ideologia política nacionalismo desenvolvimentista: “Com efeito, em 1960 já não dependíamos mais da importação de manufaturas. A meta da industrialização havia sido atingida. Desse modo não fazia mais sentido lutar por ela. [...]. De fato, se os empresariados nacional e internacional, as classes médias, o operariado e as forças de esquerda se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os levaram a isso eram divergentes. Assim, enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para o operariado e as forças de esquerda ele era apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reformas tributária, financeira, agrária, educacional etc.). Tais objetivos eram uma decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entram em conflito com o modelo econômico vigente. [...]. Em consequência, a ideologia do nacionalismo

substituições das importações a inserção do Brasil no **capitalismo de mercado associado-dependente** (SAVIANI, 2013a) - o benefício de taxas elevadas de juros que não recuavam nem mesmo em períodos de recessão em que se praticam inflação abusiva, desemprego e miséria alarmantes. Desse modo, 1980 inaugura-se como a década em que se registra neste país uma das maiores extorsões, violências e dizimações da história praticada pelos capitalistas contra os trabalhadores e trabalhadoras brasileiras:

Os anos 80 representam para o país um período de agravamento da crise econômica, sendo muitas vezes identificados como a década perdida para o Brasil, por causa da drástica queda dos índices de crescimento, do refluxo na produtividade agrícola e industrial, da perda em competitividade tecnológica etc. Além das perdas econômicas, perdemos também em qualidade de vida com o aumento da criminalidade, poluição, doenças, epidemias, aumento da taxa de desemprego, estagnação do declínio da taxa de analfabetismo, extermínio de crianças, assassinatos de líderes sindicais e rurais [...] (SOUZA, 2002, p. 127)

Tal conjuntura revigora a resistência que brotou e foi protagonizada pelo movimento do **novo sindicalismo** em 1978 e por ele seguiu liderado ao longo da década de 1980, apesar de contradições múltiplas e de mediações inerentes a disputa pela hegemonia do movimento sindical por parte das tendências político-sindicais que estão sendo examinadas aqui. Estas tendências, em meio ao conturbado processo da crise capitalista vivenciada no Brasil na década de 1980 depara-se com a ampliação e fortalecimento dos movimentos sociais, para além do trabalho que a ala progressista Igreja católica havia feito. Citando Maria Glória Gohn, Souza (2002, p. 127) destaca que a década de 1980 foi um período de grande resistência e aprendizado para as classes populares, os movimentos sociais aprenderam a se organizar e a realizar protestos “contra o regimento político vigente, para reivindicar eleições diretas, melhores condições de vida, melhores salários e/ou melhores condições de trabalho, de modo que se pode dizer que nem só de perdas se constituíram os anos 80 (GOHN, 1992, p. 58)”.

Ao tempo em que os imbróglis referentes à criação da CUT se desdobram, a atividade grevista e os confrontos populares e sociais contra o Estado e o bloco no poder agudizaram-se ao longo dos anos 1980. No campo sindical as greves ganhavam cada vez caráter dinâmico, criativo, democrático e, especialmente conflitivo e desobediente:

Em abril de 1980, os metalúrgicos de São Bernardo iniciaram nova greve, cuidadosamente preparada no ano anterior. Os operários organizam o comando de greve em três níveis, conforme uma estrutura piramidal, indo da base, com centenas de piqueteiros, à comissão de negociação. Contavam com um fundo de greve, iniciado no ano anterior. Essa greve teve como destaque a grande participação operária em suas atividades e a realização de grandes assembleias com caráter plebicitário. [...]

desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra” (SAVIANI, 2013a, p. 187)

Estando isolados os operários de São Bernardo, o governo e o patronato negaram-se a negociar. Frente à disposição de luta dos grevistas, o governo só aguardou a decretação da ilegalidade da greve para intervir no sindicato, destituir e prender sua direção, proibir a realização de assembléias em locais públicos e ocupar militarmente São Bernardo, transformando-o em verdadeira praça de guerra. [...]. De um lado, os operários com disposição de luta; de outro, as baionetas, a serviço da manutenção da exploração. Frente à repressão, os operários não cederam e a greve continuou. As reuniões passaram a se realizar na Igreja Matriz e a contar com a simpatia e apoio, inclusive material, de diversos setores da população, de entidades sindicais e de parlamentares de oposição. [...]

Os metalúrgicos de São Bernardo comemoraram em plena greve o 1º de Maio e realizaram a épica passeata dos 100 mil, na ocasião em que, apesar da proibição, os operários ocuparam a cidade, forçaram a retirada das tropas, reocuparam o estádio de Vila Euclides e comemoraram seu dia de luta. (COSTA, 1994, p. 53)

É nesta conjuntura que o novo sindicalismo encaminha a constituição da Central Única dos Trabalhadores e as facções desertoras partem para construir entidades paralelas a fim de concorrer com a CUT, desmobilizar categorias profissionais e criar inéditas formas de atuação pelegas coetâneas ao liberalismo dependente e associado do período pós-ditadura, e que serviram de esteio para neopeleguismo da era neoliberal no Brasil. Sabe-se que, após a I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (I CONCLAT) foi criada, após todos os conflitos entre os integrantes das tendências Unidade Sindical e Anamos uma Comissão Nacional Pró-CUT, no ano de 1981. Era dever dessa Comissão, encaminhar todas as tratativas necessárias para constituição da Central Única dos Trabalhadores (CUT) durante o I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (I CONCLAT). Mas, os integrantes da Unidade Sindical, como destaca Gianotti, agiram intensamente para adiar o Congresso e para que CUT fosse fundada não mais em 1982, como estava previsto no cronograma da Comissão Nacional Pró-CUT, mas que os planos ficassem para 1983. Como registrou Gianotti a pressão dos setores vinculados à Unidade Sindical,

não foi obra do acaso. Já antecipando um certo tipo de discurso apolítico, muito comum anos depois, o jovem 1º secretário do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, em nome do seu bloco, anunciou a decisão da entidade de não participar do congresso previsto para 1982: “Nós consideramos que a realização da Conclat em um ano eleitoral, como esse, só serviria para dividir a classe trabalhadora em torno de questões político-partidárias, disse Medeiros, para quem pelos mesmos motivos, não se deve constituir este ano a projetada Central Única dos Trabalhadores (CUT). Ele lembrou que dois terços dos 54 componentes da Comissão Nacional Pró-CUT são candidatos à Câmara Federal, Assembléia Legislativas, Senado e até a dois Governos de Estado. Assim, não há como organizar a CUT, pois ela não passaria de uma comissão de cúpula, sem o apoio dos trabalhadores, afirma Medeiros”. (*Folha de S. Paulo*, 8.7.82) (GIANOTTI, 2002, p. 97-98)

Antonio Rogério Magri, à época “presidente do Sindicato dos Eletricitários de São Paulo e do Instituto Cultural do Trabalho (ICT), entidade vinculada a AFL-CIO e financiada pelo sindicalismo norte-americano” (COSTA, 1995, p. 61), por longas datas, grande parceiro

de Medeiros e futuro Ministro do Trabalho de Collor⁸⁴, expressou similar atitude de boicote à realização do CONCLAT-82. Foi Magri o responsável pela divulgação do documento *Plebiscito para adiar o CONCLAT-82* “expressando a posição de sindicalistas descontentes com o resultado da Conferência e a composição do Pró-CUT”. Tal documento foi publicizado “às vésperas do Dia Nacional de Luta contra alterações na Previdência e nele Magri, apelava, como Medeiros, para o fato de que seria ano de eleições parlamentares, acrescentou que ocorreria, também, naquele mesmo ano a Copa do Mundo de futebol e aproveitava para desferir ataques à criação da CUT e propor “que os organismos intersindicais nos estados sejam substituídos por encontros que no congresso só participem, como delegados, dirigentes sindicais” (COSTA, 1995, p. 61-62) reafirmando, deste modo, o interesse cupulista contra o viés democrático-popular, ainda que com limites, defendido pelos anampistas e demais correntes situados no campo da esquerda. O que estava em jogo para a Unidade Sindical e os grupos mais à direita do sindicalismo brasileiro era a “**transição conservadora comandada pelas elites**” (GIANOTTI, 2002, p. 40), cujo aparelho sindical era peça chave para manutenção do modelo de capitalismo associado e dependente e, posteriormente, neoliberal.

Os argumentos, manobras e articulações dos grupos contrários à criação da CUT que operavam dentro da Comissão Nacional Pró-CUT surtiram efeito e, em 17 de julho de 1982, anunciou-se o adiamento do I Congresso Nacional da Classe Trabalhadora (I CONCLAT), para agosto de 1983. Tais manobras instauraram crises internas e externas no movimento sindical. Do ponto de vista interno ocorreu um movimento nos estados em defesa da retomada do CONCLAT-82. Boa parte do movimento sindical sentiu-se traída e considerou que todo o esforço da I Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (I CONCLAT), realizada em 1981, foi em vão a partir do momento em que “Frente às pressões, a reunião da Comissão Pró-CUT, [...], contando com a sintomática ausência de sindicalistas ligados à ANAMPOS diante do restabelecimento da maioria ligada à Unidade Sindical, decidiu pelo adiamento” do CONCLAT “para agosto de 1983” (COSTA, 1995, p. 63). O generalizado clima de descontentamento fez com que “setores da ANAMPOS tentassem realizar o CONCLAT ainda em 1982”. Porém, a tentativa resultou sem êxito e a decisão de adiamento foi acatada agravando os problemas internos, pois o mandato da Comissão Pró-CUT findava-se na data previstas para o CONCLAT-82, gerando dúvidas sobre como se deveria proceder com relação à esta comissão perante o

⁸⁴ Magri foi afastado do cargo de Ministro do Trabalho e Previdência no governo Collor por indícios de corrupção referente à liberação de recurso do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS) para uma obra do governo do Acre. Supostamente há indícios de que o ex-presidente dos Eletricitários de São Paulo, durante o exercício do cargo de Ministro teria recebido propina de US\$ 30 mil para liberar os recursos (GIANOTTI, 2002).

novo cenário determinado pelo adiamento. Nos dias 11 e 12 de setembro de 1982 realizou-se uma reunião da Comissão Pró-CUT para tratar sobre o que fazer com relação ao referido término do prazo da atuação da Comissão. Além desse assunto, os anampistas queriam ampliar o número de representantes estaduais e esta proposta não foi aceita. Com efeito, retiraram-se os sindicalistas ligados à ANAMPOS da reunião informando que seus mandatos estavam extintos desde agosto e à disposição dos trabalhadores. Mesmo com a posição dos demais membros da comissão de prorrogar os mandatos até a realização do Congresso para fundar a CUT e de permitir que os representantes fossem eleitos nos encontros estaduais, além de incluir confederações e entidades nacionais como membros natos da Comissão Nacional Pró-CUT, os danos demonstravam-se irreparáveis pois, internamente divididos e externamente desorganizados os sindicalistas deixaram de participar ativamente das eleições de 1982:

Esse processo de disputas e deliberações da maioria da Pró-CUT trouxe graves prejuízos aos trabalhadores, pois, além de acirrar as divergências e estimular o divisionismo, levou o movimento sindical a ausentar-se e não permitiu sua participação, de forma organizada, no pleito de novembro de 1982, perdendo, assim, a oportunidade de ter uma intervenção decisiva, de impor aos partidos e candidatos o seu programa e de imprimir um caráter mais popular ao processo eleitoral. (COSTA, 1995, p. 64)

Em 1983 os grupos ligados à Unidade Sindical, como a diretoria da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), retomando velhos argumentos, por exemplo, de que a CUT deveria partir das intersindicais organizadas estadualmente, esforçaram-se para boicotar o CONCLAT-83. Todavia, por força das determinações econômicas e da repressão do governo militar, a classe trabalhadora mobilizou-se e a Comissão Pro-CUT passou a integrar um forte grupo de resistência, grupo este que em intercâmbio com a Comissão mais do que auxiliou na fundação da CUT, como orientou sua forma inicial de luta contra o patronato e o Estado, embora não tenha a Pró-CUT assumido a liderança dos confrontos com o Estado em nenhum momento do ano de 1983:

A Pró-CUT, juntamente com o Comando Nacional dos Empregados das Estatais e outras entidades, realiza, unitariamente, uma plenária intersindical nacional no dia 9 de julho de 1983. Participaram dessa reunião 137 entidades e tendo em vista as campanhas salariais e as greves dos petroleiros de Paulínia e Mataripe, dos metalúrgicos do ABC e de outras categorias, além de algumas manifestações contra os decretos 2.045 e 2.036 e em defesa das estatais, [...] decidem convocar para 21 de julho um Dia Nacional de Protesto e Paralisações contra os Pacotes, a Recessão, o Desemprego, a Inflação, e o Arrocho Salarial. [...] a convocação para o dia 21 de julho assume crescente nível de radicalização: organiza-se uma greve geral, que assume rapidamente um caráter político de confronto com o regime militar. O governo militar, frente à grande mobilização de operários e demais trabalhadores, reage violentamente promovendo demissões de petroleiros em greve, intervindo em sindicatos, colocando o II Exército de prontidão e ameaçando decretar Estado de Emergência. (COSTA, 1995, p. 66-67)

Registre-se que a greve, por um lado, “contou com a simpatia e apoio da população, inclusive de alguns governadores (SP, GO) e parlamentares da oposição” e, no geral, logrou “grande vitória política” tendo paralisado “3 milhões de trabalhadores”. Por outro lado, “acirrou os problemas já existentes” no novo sindicalismo, tanto que “em nível nacional, a Pró-CUT, em atitude defensiva, não conseguiu dirigir a mobilização e foi atropelada pelos acontecimentos” (COSTA, 1995, p. 67). A divisão entre anampistas e Unidade Sindical tonificou a disputa pela hegemonia do novo sindicalismo nesses anos iniciais em um momento em que o proletariado brasileiro demonstrava-se disposto à combatividade contra o governo militar, especialmente após o regime adotar mais rigorosamente o receituário fundomonetarista no Brasil. No balanço feito por Silvio Costa, a divisão e disputa em torno do da Comissão Nacional Pró-CUT, no ano de 1983, custou um preço alto para a classe trabalhadora brasileira, afinal, naquele momento em que parecia ser possível golpear o inimigo com força, o movimento sindical “encontrava-se dividido e, de certa forma, paralisado e impotente” (COSTA, 1995, p. 72).

Todas as manobras foram aplicadas pelos integrantes da Unidade Sindical, com destaque para a atuação do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo (capital) e da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), no intuito de impedir a realização do CONCLAT-83. Em sua última rasante, organizaram uma trama para induzir a Comissão Pró-CUT a adiar o CONCLAT-83 por 60 dias, ou seja, não mais seria realizado em agosto de 1983 e sim em novembro a fim de que a Unidade Sindical pudesse lograr êxito em sua estratégia de fazer-se hegemônica. Entretanto, os sindicalistas da ANAMPOS surpreenderam os articuladores da Unidade Sindical durante uma reunião em 14 de agosto de 1983. Os membros da Pró-CUT ligados à ANAMPOS compareceram a fim de distribuir

em papel timbrado, a Circular nº 1, de 14-8-83, convocando o CONCLAT para os dias 26, 27 e 28 de agosto, em São Bernardo. Confirmaram, assim que os sindicalistas pertencentes a esta corrente sindical [...] assumiram a organização de um congresso e a responsabilidade de criar uma central sindical representativa, basicamente, da corrente anampista. (COSTA, 1995, p. 70)

Os anampistas corajosamente, enfrentando as manobras dos setores colaboracionistas com a burguesia e o regime militar aglutinados na Unidade Sindical, obtiveram êxito em constituir a Central Única dos Trabalhadores (CUT) no I Congresso Nacional das Classes Trabalhadoras (I CONCLAT), realizado em São Bernardo do Campo nos dias 26, 27 e 28 de

agosto de 1983⁸⁵. No Congresso, aprovou-se os estatutos, o plano de lutas e foi eleita a primeira direção nacional da CUT.

Avalia Souza, que a criação da CUT não significou a redução do no interior da própria ANAMPOS. O seu significado, do ponto de vista das tendências e da disputa de um projeto de sociedade é complexo pois resulta da “da articulação entre diversas correntes, tendências, agrupamentos e individualidades que atuavam no universo mais combativo do movimento sindical, aglutinados anteriormente na ANAMPOS”, ou seja, a própria ANAMPOS engendrava uma multiplicidade de tendências latentes que irão se desdobrar posteriormente no interior e no desenvolvimento histórico da CUT. Mas, naquele momento da constituição da Central, em que pese “tantas diferenças internas”, sua criação “significava a materialidade do esforço dos vários segmentos que compunham a ANAMPOS, no sentido de criar um organismo intersindical que centralizasse a luta dos trabalhadores” (COSTA, 2002, p. 141) e, também, demarcou a radical ruptura com os abraçados na Unidade Sindical, que por sua vez criou suas próprias entidades intersindicais (CGTs)⁸⁶ e a partir de sua itinerância cada vez mais à direita possibilitou que do

⁸⁵ Este evento contou com a presença de “5.059 trabalhadores, pertencentes a 912 entidades. Entre estes, encontravam-se dirigentes sindicais e delegados de base, inclusive eleitos pelas oposições sindicais; 2.262 participantes eram ligados a 355 sindicatos urbanos; 1.658, a 310 sindicatos rurais; 588, a 138 associações pré-sindicais; 483, a 99 associações de funcionários públicos; 35, a 5 confederações; 28, a 8 entidades nacionais; e 5 delegados pertenciam a uma confederação. Estiveram presentes 13 entidades estrangeiras” (COSTA, 1995, p. 87). Dentre os participantes “havia desde dirigentes sindicais e delegados de base, até delegados eleitos pelas oposições sindicais, passando por setores ligados ao movimento da Teologia da Libertação e das comunidades eclesiais de base da Igreja católica e organizações de esquerda leninistas e trotskistas. A maior parte dos participantes era ligada ao PT, embora houvesse alguns ligados ao PMDB, ao PDT e independentes” (SOUZA, 2002, p. 140-141). “A direção nacional seria exercida por um colegiado composto por 83 sindicalistas; uma executiva de quinze membros; uma coordenação de sete e, entre estes, um coordenador geral e um secretário” (COSTA, 1995, p. 89). A forma como a CUT nasceu demonstra que a estrutura vertical determinada pelo aparelho Estatal foi confrontada e deva-se aqui um passo aparentemente significativo para o estabelecimento de uma **estrutura horizontalizada** na Central. Em um primeiro aspecto, ao quebrar a proibição de construir uma intersindical, os sindicalistas da CUT, confrontaram, também, a restrição de que um aparelho sindical unificasse categorias distintas, diferente do que estava previsto na legislação do regime militar que impunha uma organização sindical restrita aos limites das categorias profissionais, especialmente. Em um segundo aspecto, a CUT, no seu nascimento passava a admitir não somente a filiação e plena participação das federações e confederações em sua diretoria executiva, colegiado e coordenação, mas também, oposições sindicais e entidades não reconhecidas pelo Estado – proibidas de sindicalizar-se, mas organizadas em associações, como no caso do professorado –, que poderiam efetiva-se no grupo dirigente e ter certa paridade da nova Central, mesmo que o quantidade desses grupos ainda fosse minoritário perante o somatório do grande contingente de sindicatos oficiais que adentraram na CUT: “Apesar da grande maioria da direção da CUT ser composta por dirigentes sindicais vinculados a entidades oficiais, essa decisão representa, de certa forma um confronto aberto e, na prática, uma ruptura com a estrutura sindical atrelada ao Estado e a toda legislação repressiva. Com a negação do sindicalismo corporativista, que impõe uma organização sindical apenas vertical, por categoria profissional, é conquistado, na luta, o direito de organização horizontal, ou seja, a articulação intersindical entre diferentes categorias – isto possibilita, mesmo que contraditoriamente, a politização do movimento, pois este entra em choque aberto com o regime militar [...]” (COSTA, 1995, p. 90).

⁸⁶ A Unidade Sindical (US), após as tentativas frustradas de tentar boicotar a constituição da CUT, conforme explica Leôncio Martins Rodrigues, decidiu “convocar o ‘seu’ Congresso Nacional da Classe Trabalhadora, também como o nome CONCLAT, para novembro do mesmo ano. [...] Oficialmente participaram 4234 delegados

seu seio derivasse, em 1991, a Força Sindical (FS). Registre-se que um terceiro movimento de pelegos acólitos do varguismo fundou a União Sindical Independente (USI), que, como denunciou Gianotti, nunca existiu de fato, “só chegando a proclamar que reunia centenas de sindicatos de comerciários pelo Brasil afora” (GIANOTTI, 2002, p. 99). Completa Rodrigues que os caminhos percorridos até a constituição da USI foram completamente diferentes daqueles que levaram à edificação da CUT e da CGT. Segundo ele, a USI nada teve a ver com a Unidade Sindical e a ANAMPOS. Restringiu-se sua criação, pelas mãos de grupos ligados “ao setor do comércio”, à defesa de “de um sindicalismo apolítico” e de uma prática “extremamente moderada”. Reitera ainda Rodrigues, que a USI, além de não “ter existência real como central sindical”, teve certa sobrevida devido às “federações e confederações que a criaram” (RODRIGES, 1991, p. 36-37).

2.1.1 Do sindicalismo defensivo ao proposicionismo

As tendências críticas do capitalismo fizeram a CUT trilhar ao longo da década de 1980 um percurso de implementação de “uma **estratégia sindical de combate à política de desenvolvimento** pró-monopolista, pró-imperialista e pró-latifundiária do Estado brasileiro” (BOITO JR., 1999, p. 132, grifos meus). Boito Jr. registra que, do seu congresso de fundação, em agosto de 1983, até o seu terceiro congresso realizado no em 1988, eram recorrentes as palavras de ordem: “não pagamento da dívida externa, estatização do sistema financeiro, estatização dos serviços de saúde, da educação e do transporte coletivo, reforma agrária sob controle dos trabalhadores, contra a privatização das estatais”. Enfatiza ainda o autor que nos momentos mais críticos da luta democrática do período conhecido como Nova República, a CUT corajosamente aprovou palavras de ordem “tais como: boicote ao Colégio Eleitoral – que acabaria por eleger Tancredo Neves e Sarney – e luta por uma Constituinte exclusiva e soberana, opondo-se a atribuições de poderes constituintes ao Congresso que deveria ser eleito

de 1234 entidades. Cerca de três anos depois, em março de 1986, a CONCLAT realizou outro congresso que resultou na formação da Central Geral dos Trabalhadores (CGT). Desse congresso participaram 5546 delegados de 1341 entidades. Do plano de luta aprovado constaram reivindicações trabalhistas ao lado de outras de natureza política. Estas, contudo, embora tocando quase as mesmas questões levantadas pela CUT, eram muito mais moderadas na sua formulação: convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, não pagamento da dívida externa, defesa das indústrias estatais, realização de uma reforma agrária (sem exigir que ela fosse realizada sob controle dos trabalhadores), etc. No plano sindical, duas diferenças significativas com relação à CUT devem ser mencionadas: repúdio expresso, da parte da CGT, à Convenção 87 da OIT e a ausência de qualquer menção à realização de uma greve geral”. Reitere-se que na CGT “ficaram os dois partidos comunistas, o MR-8, os sindicalistas ligados ao PMDB e ainda os dirigentes mais próximos do sindicalismo norte-americano, liderados por Margri [...]” (RODRIGUES, 1991, p. 35)

em 1986” (BOITO JR. 1999, p. 132). As **quatro graves gerais**⁸⁷ mobilizadas e dirigidas pela CUT ao longo dos anos 1980 e suas pautas demonstram o caráter do **sindicalismo defensivo** e da predominância de uma tendência crítica ou um bloco de tendências combativas que sustentavam o confronto contra o patronato e o Estado.

O **sindicalismo defensivo** dos anos 1980 da CUT, em que pese contar com a presença de grupos identificados com o socialismo, não pode ser visto, de modo geral como um movimento propriamente marxista no campo da luta sindical. Como ensina Boito Jr., para que fosse assim identificado seria necessário que a CUT detectasse o Estado como organização da dominação de classe e destacasse a luta sindical como parte da luta pelo socialismo, fenômenos não plasmados na história da Central. Havia sim um reconhecimento da luta de classes, porém

Apenas o *governo*, considerado como defensor dos interesses do capitalismo era visto como parte integrante do conflito de classe. E mesmo frente ao governo a corrente dirigente da CUT apresenta uma posição oscilante. Em alguns momentos, pareceu acreditar, a despeito da crítica que lhe faziam as correntes de esquerda da central, na possibilidade de induzir o governo Sarney a mudar sua política de modo a atender os interesses dos trabalhadores. Mas, de modo geral, a direção da CUT caracterizava a política de Sarney como um instrumento dos interesses das classes ou “grupos” dominantes – banqueiros, latifundiários, capital estrangeiro. (BOITO JR., 1999, p. 136-137)

Em síntese, mesmo nos tempos de efetiva combatividade em defesa dos interesses das classes trabalhadoras, o novo sindicalismo não estava a serviço de uma estratégia de superação da dominação de classe. Embora tenha se utilizado de palavras de ordem de cunho antimonopolista e antilatifundiário, nenhum encaminhamento foi tomado para elevar as consciências e organizar as bases sindicais, a fim de definir o seu papel na correlação de forças

⁸⁷ Boito Jr. descreve detalhes sobre as quatro greves gerais dos anos 1980: “A primeira delas, realizada em julho de 1983 ainda sob um regime militar, foi um protesto contra o decreto que alterava a política salarial, reduzindo o índice de reajuste automático das faixas salariais acima de três salários-mínimos a um patamar inferior ao da inflação, e contra as deposições, pelo governo militar, de diretorias sindicais que vinham organizando greves contra a política econômica do governo. A greve de 1983 também fazia agitação contra o pagamento da dívida externa. Ela obteve, segundo cálculos de Salvador Sandoval, a participação de três milhões de trabalhadores. A segunda greve, realizada em dezembro de 1986, foi um protesto contra o Plano Cruzado II, particularmente contra o fim do congelamento de preços, reivindicava uma política de recuperação salarial e também agitava a bandeira de não-pagamento da dívida externa. Essa greve mobilizou cerca de dez milhões de grevistas, isto é, quatro a cinco vezes mais que a precedente. A terceira greve, de agosto de 1987, foi um protesto contra a implantação do Plano Bresser. De novo, um protesto contra alterações na política salarial do governo federal. Na greve de 1987, foi dada ênfase maior às palavras-de-ordem democráticas e populares: não pagamento da dívida externa, reforma agrária, semana de 40 horas, estabilidade no emprego. Verifica-se a politização crescente da luta grevista. A greve de 1987 manteve o mesmo nível de mobilização da greve de 1986: contou com a participação de dez milhões de grevistas. Finalmente houve uma quarta greve geral nacional de protesto, realizada em março de 1989. De novo, tratou-se de uma greve contra um plano de estabilização, o Plano Verão, que alterava a política de indexação dos salários. Essa greve deu um salto no plano de mobilização. Embora tampouco tenha sido uma greve de luta, isto é, uma greve cujo objetivo seria procurar manter os trabalhadores paralisados até o atendimento das reivindicações, a greve de 1989 prolongou a duração do protesto grevista para dois dias – as anteriores tinham tido duração de apenas um. O número de grevistas foi o dobro do da greve de 1987, chegando a vinte milhões. Entre 1983 e 1989, portanto, esse número cresceu dez vezes” (BOITO JR. 1999, p. 134)

contra bloco no poder e tensionar e superar a perspectiva puramente sindical de luta por melhorias no campo econômico-corporativo e atingir o patamar de luta política para que a sociedade possa ser dirigida pelos trabalhadores e trabalhadoras, o que implica superação do capitalismo. Pode-se afirmar, enfim, que o movimento cutista **não se insere nas lutas engajadas em torno de um programa socialista, mas sim de “um programa de transformações democrático-populares”**, como explica Boito Jr. (1999, p. 139, grifos meus). A luta era contra a política de desenvolvimento do capitalismo e não contra o capitalismo. Nunca se tratou de uma postura anticapitalista, mas contrária às propostas de desenvolvimento do próprio capitalismo, crente nas suas possibilidades de reforma. E foi justamente “por defender um programa adequado à conjuntura que a CUT cresceu” (BOITO JR. 1999, p. 139).

E o que dizer das palavras de ordem e da vasta gama de referências e apologia ao socialismo frequentemente presentes nos documentos da CUT nos anos 1980? Qual o significado desse socialismo sob o ponto de vista do sindicalismo cutista? Boito Jr. salienta que a própria opção da CUT pelo reformismo não se respaldou em alternativas firmes contra o sistema imposto pelo capitalismo, de modo tal que a Central acabou por integrar-se, nos anos 1990, de maneira ativa “à estrutura sindical, o que comprometeu seu caráter democrático e de massa” (BOITO JR. 1999, p. 200). Em função da **adesão ativa** à institucionalidade burguesa,

A CUT optou por se organizar dentro da estrutura sindical corporativa de Estado. Ela cresceu agregando os sindicatos oficiais e procurando, aliás exitosamente, obter reformas liberalizantes dessa estrutura – o modelo autoritário e policialesco de gestão da estrutura sindical pelo Executivo federal foi substituído, ao longo dos anos 80, por um modelo mais liberal de gestão da estrutura sindical pelo Judiciário, preservando-se, contudo, os pilares da estrutura sindical: a unicidade sindical e as taxas de contribuição obrigatórias. Como resultado da pressão de baixo e da política de liberalização vinda de cima, a estrutura sindical foi dinamizada, num fenômeno semelhante ao que ocorrera com a democratização em 1945. Mas essa reforma e essa dinamização não revogaram algumas características básicas da estrutura sindical na qual a CUT optara por crescer. (BOITO JR. 1999, p. 139)

Do outro lado do movimento sindical, a convivência entre os comunistas e o sindicalismo de resultados se mostrou inviável no âmbito do CGT, provocando uma ruptura que levou à saída do grupo identificado com o Partido Comunista do Brasil (PCdoB) do interior da CGT no ano de 1988, devido à crise gerada mediante a aprovação da ideia defendida por Magri e Medeiros de negociar com o Centrão durante a Constituinte, para manter no texto da Constituição Federal a contribuição sindical, proposta da qual os sindicalistas do PCdoB eram opositores. Ante o exposto, como explica Rodrigues, o sindicalismo de resultados sagrou-se vitorioso no embate e o grupo identificado com o PCdoB desligou-se da CGT para fundar uma nova tendência do sindicalismo brasileiro, a Corrente Sindical Classista (CSC), que mais tarde, em 1988, filiou-se à CUT:

[...] a heterogeneidade interna da CGT tornava difícil reunir sindicatos, federações e confederações em torno de um programa comum que pudesse servir, de algum modo, como uma orientação para a atuação da central. No seu interior, digladiavam-se tendências separadas por divergências muito profundas: PCB, PCdoB, MR-8 e mais a corrente do “sindicalismo de resultados”, que, ao assumir explicitamente a defesa da economia de mercado, rompia com uma longa tradição de tipo corporativo, nacionalista, socialista ou comunista predominante no interior dos setores militantes do sindicalismo brasileiro. O conflito entre o “sindicalismo de resultados” e os comunistas do PCB e do PC do B tornou-se inevitável. Em fins de janeiro de 1988, numa plenária da entidade realizada em São Paulo, a facção de Medeiros e de Magri conseguiu derrotar o PC do B. Seus militantes abandonaram a reunião e criaram, em agosto do mesmo ano, em São Paulo, a Corrente Sindical Classista. [...] (RODRIGUES, 1991, p. 37)

Isso posto, no final da ditadura militar e com o início da Nova República, tem-se no novo sindicalismo e nas centrais constituídas a afirmação e defesa de projetos de desenvolvimento. Mesmo tendo a CUT se distanciando do caráter democrático-popular dos anos 1980 para assumir uma nova posição reformista no interior da economia de mercado, imposta pelo neoliberalismo a partir de 1990, a Central não abriu mão do seu caráter reformista e, após alguns anos de crise, notou-se a partir de 1996 e ao longo dos anos 1990 a sua formação como neodesenvolvimentista, especialmente por sua contundente colaboração na formação da frente nacional desenvolvimentista que possibilitou à grande burguesia interna nacional tornar-se dirigente pelo uso do Partido dos Trabalhadores como instrumento político e das bases sociais do movimento sindical e popular como sustentação dos governos (BOITO JR., 2018). Das centrais que nasceram a partir da Unidade Sindical, afirmou-se a acomodação plena à economia de mercado, possibilitando, de modo geral, o pleno abandono de qualquer perspectiva reformista para aceitar passivamente a economia de mercado.

Essas posições tomadas pelas centrais com relação ao capitalismo são a base para compreender a relação entre elas e a política educacional brasileira, o que implica a própria concepção de formação e o currículo da educação básica a ser disputado (ou não). A situação da CUT, dado o seu caráter (neo)reformista, implicará uma análise mais profunda e muito complexa no que diz respeito à relação entre a Central e os sindicatos, federações e confederações que ela representa.

Na análise das Centrais que derivaram da Unidade Sindical e que estão plenamente acomodadas à atual política neoliberal e conservadora, é possível obter uma formação muito precisa e sintética. Para elas o campo educacional seria incoerente à defesa de uma política educacional e mesmo uma pedagogia sequer progressista, afinal não se obstina de nenhum modo constar o sistema capitalista. A tendência em lide conservou em toda sua trajetória, não obstante interesses supostamente nacionalistas e democráticos que se registram nos primeiros documentos das primeiras centrais, no campo burguês e na defesa da economia de mercado.

Logo, o projeto pedagógico sustentado por essas Centrais que brotaram da facção Unidade Sindical limita-se a propor uma escolarização das massas dentro das cercas do capitalismo financeiro e, de modo algum, elas seriam capazes de contestar a reforma empresarial da educação em curso no país, a atuação dos aparelhos privados de hegemonia que pressionam o Estado, para fazer valer suas pautas privatizantes. Além disso, em suas tratativas sobre a formação das massas os limites da pedagogia da hegemonia se expressam na defesa de um ensino de caráter pragmático, mínimo e empobrecido para as massas⁸⁸.

Em outras palavras, o que se pode esperar de uma central constituída por pelegos e socialistas reformistas no que concerne a um projeto popular de educação das massas? Atender às demandas da sociedade burguesa. Para os pelegos, isso é educação técnica especializada, de acordo com a demanda dos capitalistas; para os reformistas que se mantiveram atrelados à Unidade Sindical até o final dos anos 1990, a expressão máxima da própria reforma do pensamento pedagógico, a pedagogia nova, signatária do legado burguês de educar e conformar as massas. Evidencia-se, portanto, que os partidos comunistas que se amalgamaram ao bloco da direita do sindicalismo estavam viciados nas mesmas perspectivas políticas e pedagógicas que vicejavam desde a ascensão do stalinismo ao final da década de 1920. Crentes que eram na teoria da **doutrina da revolução por etapas** e do **bloco de quatro classes**, os Partidos Comunistas depositaram, ainda no final da década de 1970, e ao longo de 1980, suas esperanças utópicas na revolução democrático-burguesa. Essa visão mecanicista do processo revolucionário reverberou na esperança de que a educação burguesa reformista e o currículo consubstanciado nos postulados escolanovistas seriam a tábua de salvação da formação da classe trabalhadora. O que mais deve chamar atenção de todo esse trajeto dos partidos reformistas é que, ao seguir no encaço da pedagogia burguesa, desistiu-se de elaborar uma concepção de educação escolar própria, autêntica, revolucionária, em conjunto com as classes populares e de acordo com os interesses destas. Como pormenoriza Dermeval Saviani, ao analisar o caso do Partido Comunista Brasileiro (PCB),

A partir de 1920, com o desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi se transferindo dos libertários para os comunistas, haja vista que em 1922 é fundado o Partido Comunista, embora posto na ilegalidade, organizou o bloco Operário-Camponês como seu braço. No que se refere à educação, o PCB se posicionou em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres para viabilizar a frequência às escolas; abertura e

⁸⁸ José dos Santos Souza apresenta análises sobre como as duas maiores centrais sindicais brasileiras, a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Força Sindical (FS), trataram a educação em seus principais documentos de referência. Embora exista discordância nesta tese com relação ao fato de Souza equiparar a CUT à FS quanto à ação sindical relacionada à educação das classes trabalhadoras, é possível extrair do seu estudo detalhes importantes sobre o alinhamento da FS com uma proposta pedagógica antiproletária. Ver Souza (2002; 2009)

escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhorias da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares. **Tal partido também se dedicou à educação política e formação de quadros, mas não chegou, propriamente, a explicitar sua concepção pedagógica.** Provavelmente isso se deveu à mudança de rumo do movimento revolucionário diante do fracasso das tentativas de revolução no Ocidente (em 1922, na Itália, e em 1923, na Alemanha). Essa situação levou a III Internacional a afastar a possibilidade de uma revolução proletária internacionalmente conduzida. A revolução adquiria, assim, um caráter nacional. Essa orientação foi assumida pelo Partido Comunista Brasileiro na forma de participação na revolução democrático-burguesa como condição prévia para se colocar, no momento seguinte, a questão da revolução socialista. É nesse contexto que o PCB se integra, por meio do BOC, no processo que desembocou na Revolução de 1930, tendo liderado, em 1935, a Aliança Nacional Libertadora (ANL). **Está aí, talvez, uma possível explicação para o porquê de não se ter logrado uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas.** Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. (SAVIANI, 2019, p. 19, grifos meus)

Do ponto de vista da Central Única dos Trabalhadores, entende-se a questão da política educacional e da concepção pedagógica e curricular de forma multifacetada, porque ela será tonificada pelo prisma político que as tendências que integraram ou integram a Central são signatárias. Uma vez constituída a Central, a ANAMPOS se desvanece e dá espaço ao nascimento de novas tendências que já eram latentes dentro da própria ANAMPOS. Ademais, algumas oposições sindicais, e o que Rodrigues (1991) denominou de extrema esquerda do movimento sindical, acabam por rever posições e se encaixar como inclinação da CUT e do Partido dos Trabalhadores (PT), como aconteceu com o Partido Revolucionário Comunista (PCR), que teve em seus quadros os futuramente políticos de renome nacional, José Genoíno Neto e Tarso Genro, entre outros. Como esclarece Soares (2005), o PCR, dissidência do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), foi fundado em janeiro de 1984. Em 1989, ele resolve se dissolver “como partido e passa a se identificar como tendência interna do PT” e da CUT. “Começa aí um novo ciclo de uma tendência que fora sempre identificada (dogmaticamente) com o marxismo-leninismo e que, de chofre, passa a questionar seus principais pressupostos” (SOARES, 2005, p. 130). Como complementa o historiador:

O PRC, que se autodenominara o “embrião do partido revolucionário” enquanto considerava o PT um “partido tático”, “uma organização política frentista hegemoneizada por posições reformistas, aprisionada nos marcos da ideologia burguesa”, passa, em seguida – e muito rapidamente –, a defender posturas políticas mais conservadoras e liberais. De um lado, surge *A Nova Esquerda*, que renega os princípios do marxismo; de outro, surge a *TM*⁸⁹, que, influenciada pelo pensamento *grasmciano*, procura, segundo seus representantes, resgatar o “marxismo revolucionário”. (SOARES, 1995, p. 130)

⁸⁹ Tendência Marxista.

Toma-se aqui o caso do PCR a título de exemplo para que se possa afirmar que as propensões no interior da CUT assumiram defesas muito diversas e oscilantes quanto à economia política, à sociedade, à educação e ao currículo. A guinada do PCR para rebrotar como inclinação política e sindical cindida em dois blocos significa a criação de dois direcionamentos com visões da política e da educação diferentes e, também, divergentes. Tais posições irão coincidir com aspectos defendidos na forma de teses, por algumas tendências e conflitar com outras nos congressos e plenárias da CUT. Elas serão decisivas, ainda que de forma indireta, para formação dos quadros que irão compor a direção da Central. Mais do que isso, elas expressam a síntese das próprias contradições vivenciadas pelo movimento sindical, o que possibilita a explicitação dos limites e o encaminhamento das possibilidades para o movimento rever posições e consolidar nova postura perante as necessidades determinadas pela luta de classes em tempos de neoliberalismo, atualmente conduzido por um governo de extrema-direita no Brasil.

É por essa razão que é preciso captar o momento exato em que a ANAMPOS cedeu lugar à atuação das múltiplas tendências que disputaram a direção e a chegada à condição majoritária da inclinação cutista **Articulação Sindical (ARTSIND)**. Analisar o desenvolvido histórico de tais tendências para captar a síntese sobre as contradições e múltiplas determinações que se dá a partir da correlação de forças da disputa entre elas não é tarefa simples. Exemplo disso pode ser identificado no fato da própria Articulação Sindical não possuir um núcleo definido, ser zigzagueante, flutuar entre posições esquerdistas e da direita, aproximando-se de trotskistas e, ao mesmo tempo, tendo forte ligação com grupos de direita, inclusive fora do movimento sindical, a fim de tentar negociações encaixadas dentro da lógica neorreformista da **concertação** social pautada no **participacionismo**. A ARTSIND liderou o processo que substituiu **o sindicalismo de classe pelo de participação**, que não está preocupado em questionar o mercado, a propriedade privada e superação da exploração cada vez mais agressiva. Para Ricardo Antunes, o sindicalismo desenvolvido pela CUT, sob a direção da Articulação Sindical (ARTSIND), apresenta-se na atualidade como símbolo dessa proposta de substituir o sindicalismo de classe pelo de participação:

É nesta contextualidade adversa que se desenvolve o *sindicalismo de participação* em substituição ao *sindicalismo de classe*. Participar de tudo [...], desde que não se questione o mercado, a legitimidade do lucro, o que e *para quem* se produz, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital. As perspectivas generosas da emancipação humana, tão caras a Marx, foram ou estão sendo pouco a pouco trocadas pelos valores da *acomodação* social-democrática. Entre o estrago neoliberal e a bancorota do Leste Europeu (equivocadamente assimilada por enormes contingentes de esquerda como o “fim do socialismo e do marxismo”), o universo político e ideológico do mundo sindical de esquerda, incapaz de buscar novas alternativas socialistas, *refundadas*,

redescobertas e radicais, cada vez mais se insere na preservação do chamado *Walfere State*, no universo da ação social democrática. A luta pelo controle social da produção, presente com intensidade nos anos 1960/1970, na Europa, e em tantos outros momentos da luta dos trabalhadores, parece cada vez mais distante. O moderno é o mercado, a produtividade, a integração, a negociação, o acordo, a conciliação, a concertação. (ANTUNES, 2015, p. 199)

Todo esse panorama complexo do cutismo, que, embora liderado pela ARTSIND, possui inúmeras contradições, deixa claro que mecanizar as fases do desenvolvimento cutista e atribuir-lhe simplesmente a pecha de uma formação – de acordo com os interesses do capital, como fez Tumolo (2002), ao fechar a política de formação cutista em um rígido esquematismo etapista que ele entende ter partido de um projeto de transformação social para uma perspectiva meramente conformista – é reduzir e fechar as portas da história, deixar de reconhecer a processualidade que envolve a disputa pela formação dos trabalhadores e trabalhadoras e negar que as demais correntes, além da ARTSIND, possuem influência e são capazes de desenvolver programas e projetos próprios em sua base sindical de influência, agindo de forma contrária ao que quer a ARTSIND. A categoria contradição é esterilizada no texto de Tumolo, ignorando quase que completamente a atuação e a ação prática das diversas outras tendências e dos sindicalistas na base que podem desenvolver práticas próprias de formação para além daquelas concebidas pela ARTSIND. Entende-se que, no seu conjunto, o movimento sindical sofre, de fato, um refluxo, mas não se pode basear a análise do refluxo da formação sindical exclusivamente em documentos produzidos pela Central e em entrevistas concedidas por dirigentes e militantes do movimento sindical acerca das ações desenvolvidas ou que poderiam ter sido encetadas pela CUT.

Quanto à formação, existem particularidades, resistências, desobediências, práticas diversas que estiveram fora da lupa científica de Paulo Sérgio Tumolo (2002). Com efeito, o autor acabou por subestimar e menosprezar a atuação de tendências fortes, como o Movimento por uma Tendência Socialista (MTS), responsável pela fundação do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), que acabou rompendo com a CUT para participar da criação da CONLUTAS, após cisão do movimento sindical brasileiro ocorrida durante o governo Lula. Ainda, como destaca Andréia Galvão (2009, p. 189), “A Frente de Esquerda Socialista (FES), por sua vez, cujos principais dirigentes são ligados ao PSOL, criou a Intersindical” por entender que a CUT “deixou de ser um instrumento de organização e unificação do movimento sindical para ser um instrumento de colaboração e conciliação de classes”. Tais tendências foram silenciadas no estudo de Tumolo, deixando esse autor de reconhecer o papel delas na formação sindical e, ao não detectar esse fenômeno para concentrar-se nas particularidades de sua pesquisa qualitativa, Tumolo não obteve êxito em compreender o fluxo preciso da conformação

e contestação que se trava entre as forças contra-hegemônicas do **novo sindicalismo** e que vêm sendo objeto de estudo de outros intelectuais. O subtópico a seguir tentará sintetizar, ao descrever a trajetória e desenvolvimento das tendências sindicais ao longo da história, o novo sindicalismo a partir do surgimento da CUT.

2.1.1.1 As tendências político-sindicais e a disputa ideológica pela hegemonia do novo sindicalismo na CUT

Antes de tudo, é importante frisar que o que se está buscando neste capítulo não é a realização da exaustiva tarefa de descrever e analisar a história do movimento sindical brasileiro. A finalidade é cumprir com a tarefa designada pelo primeiro objetivo específico desta tese, isto é, **identificar as particularidades históricas do novo sindicalismo, modo geral, e do sindicalismo dos trabalhadores em educação, especificamente, em especial no diz respeito aos seus limites e possibilidades de cumprimento do papel de escola de guerra**, ou seja, engajada com a perspectiva de elevar o nível de consciência política das trabalhadoras e trabalhadores para o engajamento político em torno de um programa de tomada do poder do Estado e de transformação radical da sociedade. Entende-se, que para atingir essa finalidade, é preciso detectar as particularidades históricas condensadas na história das **tendências político-sindicais**, do pós-78, o que significa captar a trajetória dos seus surgimentos, desenvolvimentos, contradições, alianças, rupturas, entre outros aspectos que, vistas do prisma da **totalidade**, possibilitam o entendimento dos limites, fragilidades e das possibilidades de que possa o sindicato servir aos interesses da causa das classes trabalhadoras, especificamente da disputa pelo currículo da educação básica das escolas públicas.

A configuração das tendências político-sindicais e os seus principais conflitos têm na década de 1990 sua forma mais acabada. Isso significa que é a partir da referida década que se pode notar uma configuração mais específica das tendências, o desaparecimento de determinadas correntes de esquerda, a saída da CUT de outras que não se identificavam com a adesão ativa da Central à institucionalidade burguesa, e, mais à frente, logo nos primeiros anos da década de 2000, com a chegada de Lula à presidência, rupturas maiores ocorreram diante do não assentimento de tendências à esquerda perante a agudização das posturas participacionista e inexorabilidade do sindicalismo negocial de Estado cutista. A conjuntura neoliberal nos governos Collor, Itamar, Cardoso, Temer, Bolsonaro e a hegemonia da grande

burguesia nacional nos governos Dilma e Lula foram determinantes na crise do novo sindicalismo brasileiro.

Sob o terreno do neoliberalismo, o sindicalismo brasileiro sofreu seus mais duros ataques e só se pode fazer uma análise científica séria levando em consideração as implicações da política contrarreformista sobre os movimentos organizativos das classes trabalhadoras. Armando Boito Jr. lista três consequências brutais da ofensiva neoliberal sobre os pilares do sindicalismo brasileiro: 1) As políticas deflacionistas somadas ao crescimento do desemprego que levaram à redução do poder reivindicativo das massas populares e debilitou o movimento sindical, cujas bruscas reduções das greves denotam sua desmobilização; 2) As políticas de desindustrialização e os novos métodos de organização e gestão do trabalho (fusões empresariais e inovações tecnológicas, etc.) que suprimiram empregos entre os metalúrgicos e os bancários, categorias que outrora representavam os mais expressivos contingentes do sindicalismo brasileiro, especialmente nos anos 1980; e a 3) Ofensiva contra o funcionalismo público no sentido de colocar cargos à disposição e insuflar a população contra os servidores, como fez Collor com a ideia de “caça aos marajás”, mas que “poupava os altos funcionários e estigmatizava todos os servidores”, (BOITO JR. 1999, p. 206) além das ações de endurecimento, perpetradas pelos governos contra os servidores grevistas. Depreende-se dessa conjuntura que,

Na década de 1990, os trabalhadores têm, devido ao desemprego, menos disposição para a luta sindical, e os organismos de cúpula do movimento popular, como é o caso da CUT, encontram-se mais isolados politicamente, devido à reunificação do campo burguês. Pois bem, debilitado e isolado o movimento sindical é chamado a assumir batalhas novas e difíceis: lutar contra a desregulamentação, conviver com a desindexação dos salários, combater as privatizações, as reformas neoliberais (administrativa, previdenciária), a desindustrialização e o desemprego crescente. Exatamente nessa situação, ele foi vitimado por uma nova divisão: surgiu uma nova central, a Força Sindical⁹⁰, que passou a defender o neoliberalismo. Isso não é “mais

⁹⁰ Sobre o nascimento da Força Sindical é importante reforçar que ela é produto da história da **Unidade Sindical**. Tal tendência desdobrou-se em centrais dominadas por grupos sintonizados com os interesses da economia de mercado desembocando em 1987 no **sindicalismo de resultados**, e em 1991 na Força Sindical, a central que representa o novo modelo de peleguismo ajustado aos tempos neoliberais. Destarte, não existem tendências disputando os interesses nem tampouco a formação das massas, se o que está em jogo no neopeleguismo é a defesa dos interesses da economia de mercado, que são interesses antagônicos aos das massas trabalhadoras. Como define Boito Jr, “A Força Sindical deve ser considerada [...] uma central pelega, cujos dirigentes têm uma atuação governista, e neoliberal, porque esses dirigentes apoiam-se, de fato, na adesão passiva de parte dos trabalhadores à ideologia do neoliberalismo. O que a distingue do velho peleguismo varguista é que se trata de um peleguismo a serviço dos governos neoliberais reacionários, e não de governos populistas. (BOITO JR., 1999, p. 182)”. Este último trecho que acusa o neopeleguismo de apoiar apenas governos reacionários, tem sido revisto na análise de Boito Jr. em função da efetivação no Brasil, desde os primeiros anos da década de 2000, do reformismo possível dentro do neoliberalismo, o neodesenvolvimentismo. A Força Sindical, para tirar proveito da nova formação no interior do bloco, ingressou na frente nacional neodesenvolvimentista, revisou suas posições neoliberais extremadas e apoiou os governos petistas. Mas, em 2016, apoiou o golpe e foi conivente com a ascensão da extrema-direita em 2018. Ver Boito Jr. (2018; 2020).

do mesmo”: é uma conjuntura nova que exigira da esquerda uma tática sindical nova, e não a postura de reeditar a estratégia dos anos 80. (BOITO JR. 1999, p. 207-208)

O caso das primeiras privatizações realizadas ainda no governo Collor e, depois, no governo de Itamar Franco demonstra como o novo peleguismo da Força Sindical (FS) cooperou para a desertificação neoliberal no país por meio da cooptação da burguesia de Estado. Realizou tal Central, em um processo liderado por Luiz Antonio Medeiros – seu fundador – negociações eivadas de suspeitas de ilicitudes, a fim de dar força ao fluxo de privatizações e quebrar as possíveis mobilizações realizadas pela CUT e os sindicatos cutistas.

A Força Sindical possuía o controle da maioria dos sindicatos cujas indústrias siderúrgicas e de fertilizantes iriam ser privatizadas⁹¹. Segundo Boito Jr., em função do prestígio que possuía junto aos governos, o novo peleguismo aglutinou força suficiente para propor aos funcionários das estatais sedutores convites para aquisições de ações em condições privilegiadas e com financiamento subsidiado pelo BNDES:

[...] em todas essas grandes siderúrgicas, a linha da Força Sindical obteve apoio majoritário entre os funcionários dessas empresas. Para obter esse apoio, a FS pôde contar com a ajuda decisiva dos governos Collor e Itamar. As direções das empresas estatais e do BNDES reservaram, [...] vários lotes de ações aos funcionários das empresas a serem privatizadas – eles poderiam adquiri-los a preço menor e com financiamento subsidiado, através de clubes de investimento ou de fundações que viessem a constituir. Esse recurso não só permitiu **cooptar [...] a burguesia de Estado**, como também **neutralizou a virtual oposição dos trabalhadores à privatização das empresas nas quais trabalhavam**. Destaque-se que essa **estratégia é recomendada pelo Banco Mundial aos governos neoliberais da América Latina** para que logrem neutralizar a resistência sindical ao processo de privatização. (BOITO JR, 1999, p. 187, grifos meus)

O apoio da Força Sindical às privatizações foi direto e estrategicamente voltado para minar a luta da CUT. Para tanto, não somente empreendeu tal Central neopelega em obter vantagem do ponto de vista governamental, mas incidiu diretamente sobre as diretorias das estatais que estavam prestes a serem entregues à iniciativa privada com o intuito de negociar

⁹¹ “O papel da Força Sindical foi decisivo, principalmente, no início do processo de privatização, quando os governos Collor e Itamar leiloaram as grandes siderúrgicas e as empresas dos ramos petroquímicos e de fertilizantes. A Força Sindical controlava a direção dos sindicatos de trabalhadores das maiores siderúrgicas na época em que essas empresas foram privatizadas. Era direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Ipatinga, que representa os trabalhadores da Usiminas, privatizada em outubro de 1991; havia recém conquistado o sindicato dos metalúrgicos da Volta Redonda, que representa os trabalhadores da CSN, privatizada em fevereiro de 1993; detinha uma posição importante no Sindicato dos Metalúrgicos de Santos, que representava os trabalhadores da Cosipa, privatizada em agosto de 1993; era a força mais influente no sindicato dos metalúrgicos de Ouro Branco, que representa os trabalhadores da Açominas, privatizada em setembro de 1993. Dos sindicatos ligados aos trabalhadores das grandes siderúrgicas, a CUT só controlava o Sindicato dos Metalúrgicos de Timóteo, em Minas Gerais, sindicato que representa os trabalhadores da Acesita, privatizada em outubro de 1992. Nos sindicatos sob seu controle, a Força Sindical defendeu ativamente a privatização. Em alguns casos, como na privatização da Usiminas, que foi a primeira grande siderúrgica privatizada, ocorreram dissidências na diretoria do sindicato, mas nada que criasse grande dificuldade para a implementação, pelo sindicato, da linha favorável à privatização” (BOITO JR, 1999, p. 186-187).

diretamente com os dirigentes de tais empresas em vias de serem privatizadas o montante das ações a serem destinadas para comercialização por parte dos funcionários em condições privilegiadas e, ainda, subsidiadas:

O apoio da Força Sindical ao processo de privatização desenvolveu-se em dois planos. De um lado, faziam propaganda e agitação contra a linha da CUT, taxando-a, em sintonia com o discurso neoliberal, de “estadista e retrógrada”. Usavam a autoridade conferida pela condição de representantes sindicais oficiais dos funcionários das empresas sujeitas à privatização para minar a luta da CUT. De outro lado, negociavam com as direções das empresas estatais o montante de ações que seria reservado para os funcionários da empresa a ser privatizada, o preço dessas ações e o financiamento a juros subsidiados para a sua compra. Foi o que ocorreu com a CNS, Usiminas, Cosipa, Açominas e outras. No caso da Açominas, a Força Sindical pleiteava que os funcionários recebessem 20% das ações ordinárias e 10% das ações preferenciais sem desembolsar um centavo sequer. As ações seriam “pagas”, na proposta do sindicato, “(...) com carência de quatro anos pelos próprios dividendos auferidos nesse período”. No caso da Usiminas, parte das ações também foi doada aos funcionários: a direção da empresa concedeu aumento de até 5% aos funcionários que quisessem adquirir ações ordinárias, de modo que eles pudessem cobrir a amortização do financiamento das ações, feito pelo BNDES e pelo Banco de Desenvolvimento de Minas Gerais. Os sindicatos da Força Sindical conseguiram obter nos diversos leilões, uma significativa reserva de ações para os funcionários (em torno de 10 a 20% do total de ações), um preço bem inferior ao preço mínimo (em torno de 30% desse) e financiamento especial do BNDES para a compra das ações reservadas aos funcionários. (BOITO JR., 1999, p. 187-188)

Os sindicatos da FS organizaram, também, os clubes de investimentos para a aquisição de lotes de ações das empresas públicas que foram privatizadas. Mas supostamente tais clubes não passaram de uma articulação escusa para permitir que, após as privatizações, as ações dos funcionários fossem repassadas a preço vil para os diretores das empresas privatizadas:

Esses sindicatos foram, também, os organizadores, nas diversas empresas privatizadas, de clubes de investimento que obtiveram a adesão da quase totalidade dos funcionários para a compra de lotes de ações. Na questão da privatização, a linha da Força Sindical foi apresentada assim por Luiz Antonio Medeiros: “Nossa única exigência é que se garanta ao trabalhador o direito de parcela nas empresas privatizadas”. (BOITO JR., 1999, p. 188).

[...] Medeiros parecia preocupado em garantir esse “direito de parcela” a mais gente, e não só aos trabalhadores. Segundo denúncias da imprensa, os estatutos dos clubes de investimento foram elaborados pela Força Sindical e pelas direções das estatais de modo a permitir que após a privatização, as ações dos funcionários fossem repassadas, a preço vil, para os diretores das empresas privatizadas e para grupos industriais e financeiros mancomunados com a Força Sindical [...] (BOITO JR., 1999, p. 188)

Diante do exposto, compreende-se que os sindicatos sob a direção da força sindical operaram e operam no sentido contrário da teoria revolucionária da **escola de guerra**. Realizam uma espécie de **escola de boicote e banalização da possibilidade de as classes trabalhadoras dirigirem a sociedade** ou uma **escola subalterna a serviço da guerra dos patrões**. Não se pode falar aqui de uma disputa pelo desenvolvimento da consciência dos trabalhadores, a menos que se trate de disputar a formação de uma consciência oportunista, mesquinha, individualista, de um lado e de outro, dos que ocupam postos mais subalternos, da consciência de que se deve

aceitar a naturalização da superexploração, ausência de direitos fundamentais – inclusive de direitos e liberdades civis – e da própria barbárie. Em alguns momentos da história em que a democracia pode ser dispensável em nome dos interesses do mercado, esse modelo sindical pode vir a assumir a função plena de **escola contrarrevolucionária**. Com tais credenciais simbólicas que sempre fez questão de prezar, a Força Sindical efetivamente qualifica-se para reivindicar uma educação popular das massas coerente com as oscilações de uma sociedade que deve ser intocável com relação a quem domina e a quem é dominado. Certamente é na esteira das imposições curriculares contrarreformistas que se edificaria também **uma hipotética escola sindical contrarrevolucionária e desumana da guerra capitalista ampliada**, da qual a Força Sindical pode estar se fazendo historicamente signatária no Brasil. Ela se faz presente no forte discurso pragmático em defesa da redução do conhecimento, na ênfase no condutivismo social, no adestramento das massas trabalhadoras para que se tornem cada vez mais funcionais e objetifiquem-se a fim de se tornarem passíveis de consumo e subsequente descarte pela produção capitalista. A força sindical alinha-se à pedagogia da hegemonia do bloco no poder ortodoxo neoliberal. Na explicação de Gaudêncio Frigotto, o **modelo de educação preconizado** por tal bloco no poder realiza uma **dupla mediação produtiva** no movimento global do capital. A primeira mediação visa **adestrar** e limita o acesso das massas ao conhecimento, tendo por modelo a educação que é ofertada pelo “sistema ‘S’” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT). A segunda mediação tem a intenção de **desqualificar** (inclusive o próprio trabalho escolar, depreciando o papel da escola e a importância dos estudos para as classes subalternas), pois é preciso ter à disposição um contingente de trabalhadores desprovidos de saber algum a fim de realizar tarefas de higiene, manutenção e outras que impliquem apenas comandos de superiores que requerem somente obediência, servidão e medo de perder a oportunidade de ganhar algum dinheiro para poder garantir algum tipo de manutenção material. Nas palavras desse teórico,

Esta redução estabelece uma dupla mediação produtiva no movimento global do capital. Um determinado nível de adestramento geral, básico, funcional à produção capitalista, quer a nível de uma educação elementar em “doses homeopáticas”, quer em sistemas escolares particulares do tipo Senai, Senac, Senar etc., e uma produtividade resultante da desqualificação do trabalho escolar. (FRIGOTTO, 2010, p. 79-80)

Os sindicalistas e todo o aparelho sindical pelego Força Sindical são incumbidos do papel de disseminar entre os trabalhadores a ideologia jurídico-política burguesa, e o ideário pequeno-burguês, que estimula competitividade interna entre os trabalhadores e reitera o efeito de isolamento, de modo que as resistências contra as classes dominantes são contundentemente

neutralizadas. Desse modo, ao encampar projetos educativos e estabelecer quaisquer tipos de discurso ou suposta defesa em torno da escolarização das massas, a Força Sindical não tem como sair dos limites do seu território de central pelega do neoliberalismo e sua pedagogia é a pedagogia dos intelectuais, funcionários do neoliberalismo, que mediatizam “em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas” a organicidade de sua visão de mundo hierarquizada e baseada na exploração e no privilégio de classe, “fixando uma gradação das funções e das superestruturas de baixo para cima (da base estrutural para o alto)”. A fim de amalgamar e convencer os indivíduos de que devem aderir e comportar-se de acordo com os preceitos da ideologia burguesa, os intelectuais operam nos “dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’”. Em que pese serem esses “‘planos’ superestruturais’, paralelos ou correspondentes⁹², cabe aos intelectuais exercer a “**função de ‘hegemonia’**”. Isso significa que, através desses funcionários do capitalismo, “o grupo dominante exerce em toda a sociedade”, influência direta e indireta através da elevação de tais intelectuais à ocupação de postos ou de participação em câmaras dirigentes que exercem poder e controle sobre o aparelho estatal, elevando o domínio burguês à condição de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’”, cujas “funções são precisamente organizativas e conectivas” (GRAMSCI, 2001, p. 20-21, grifos meus).⁹³

⁹² Ou seja, agentes da sociedade civil atuam e exercem pressão na sociedade política; agentes e intelectuais que atuam no interior do Estado, a fim de convencer ou oprimir as massas para que desenvolvam e mantenham suas condutas de acordo com a ideologia dominante, conforme esta concepção de **estado ampliado** desenvolvida por Antônio Gramsci (1991).

⁹³ Completa ainda Gramsci, os tais intelectuais orgânicos da burguesia são [...] “prepostos” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo”, dado pelas grandes massas da população, à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante da vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que são constituídos para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando desaparece o consenso espontâneo. Essa colocação do problema tem como resultado uma ampliação muito grande do conceito de intelectual, mas só assim se torna possível chegar a uma aproximação concreta da realidade. Esse modo de colocar a questão entra em choque com preconceitos de casta: é verdade que a própria função organizativa da hegemonia social e do domínio estatal dá lugar a uma certa divisão do trabalho e, portanto, a toda uma gradação de qualificações, em algumas das quais não mais aparece nenhuma atribuição diretiva e organizativa: no aparelho da direção social e estatal existe toda uma série de empregos de caráter manual e instrumental (de ordem e não de conceito, de agente e não de oficial ou funcionário, etc.), mas, evidentemente, é preciso fazer esta distinção, como é preciso fazer também algumas outras. De fato, a atividade intelectual deve ser diferenciada em graus também do ponto de vista intrínseco, graus que, nos momentos de extrema oposição, dão lugar a uma autêntica diferença qualitativa: no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. O organismo militar, também neste caso, oferece um modelo destas complexas gradações: oficiais subalternos, oficiais superiores, Estado-Maior; e não se devem esquecer os cabos e sargentos, cuja importância

Portanto, no campo político e pedagógico, a Força Sindical deveria ser considerada, sem embargo, uma tendência antiproletária e contra a elevação intelectual das massas. Como explicam Sophie Bérout & Andréia Galvão (2019), ao utilizarem-se da análise documental para comparar a posição pedagógica da Força Sindical à da CUT, que não existe simetria entre as centrais nesse aspecto e sugerir tal possibilidade implica desconsiderar o próprio contexto histórico e a tomada de posições fundamentais de ambas e das tendências internas que disputam a CUT⁹⁴. Essa comparação indevida que equipara a ação sindical da CUT à da FS no que diz respeito à formação da classe trabalhadora tem sido feita por José dos Santos Souza (2002; 2009). A firma esse autor:

O que confirma esta avaliação é o fato de **a ação sindical da CUT, no decorrer dos anos 1990, ter se identificado com a ação sindical das demais centrais em vários aspectos, especialmente no que se refere à educação da classe trabalhadora.** Por isto não surpreende o fato de a ação sindical do conjunto das centrais sindicais brasileiras ter confluído com a ação do empresariado e do governo em busca de formação/qualificação profissional como fator de produtividade e de competitividade das empresas. Este consenso construído entre o movimento sindical, o empresariado e o Governo em torno do papel da política de formação/qualificação profissional tem como elemento aglutinador a articulação de três idéias interdependentes: a) a idéia de que o aumento da produtividade e da competitividade das empresas depende do nível de qualificação da classe trabalhadora; b) a inserção do país no mercado globalizado depende do aumento da produtividade e da competitividade das empresas; c) a inserção do país no mercado globalizado é condição indispensável para a solução dos principais problemas da classe trabalhadora, na medida em que, supostamente, novos empregos seriam gerados e as oportunidades de geração de renda ampliadas. **Esta articulação de idéias está presente na ação sindical de todas as centrais sindicais** (SOUZA, 2005). Isso não surpreende, uma vez que é absolutamente coerente com a ação sindical da Força Sindical e da Social Democracia Sindical (SDS). É coerente até mesmo com a ação sindical da Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), devido à fragilidade e superficialidade do acúmulo de suas discussões. **Mas quando se trata da CUT, estamos nos reportando a uma verdadeira ruptura em sua trajetória. Significa que a CUT enterrou de uma vez por todas as perspectivas de construção de um projeto educativo genuinamente anticapitalista no Brasil.** Em lugar disto, em linhas gerais, a CUT aderiu à concepção do empresariado e do Governo no que se refere à relação entre formação geral e formação para o trabalho. (SOUZA, 2009, p. 142, grifos nossos)

Considera-se que, apesar de aspectos dos estudos desse autor, com base nos documentos elaborados pelas centrais que tratam da educação escolar da classe trabalhadora, apontar para problemas nos rumos tomados pela CUT serem concernentes à condução e escolhas feitas pela ARTSIND, tendência majoritária, suas generalizações parecem comprometidas quando se leva em conta os diversos aspectos contraditórios no interior da Central e no conjunto do movimento

real é superior ao que habitualmente se crê. É interessante notar que todas estas partes se sentem solidárias, ou melhor, que os estratos inferiores manifestam um “espírito de grupo” mais evidente, do qual recolhem uma “vaidade” que freqüentemente os expõe aos gracejos e às troças (GRASMSCI, 2001, p. 21-22).

⁹⁴ Fenômeno não identificado nas bases sociais de uma **central de carimbo** (BOITO JR., 1999) como a Força Sindical.

cutista no país. O primeiro deles diz respeito ao próprio papel de uma central sindical. Note-se que, em seu livro, publicado em 2002, José dos Santos Souza é incisivo na crítica sobre o declínio da atuação da CUT em defesa da educação da classe trabalhadora a partir da segunda metade dos anos 1990; se, segundo ele, significou o provável abandono por parte desta Central do interesse em defender a escola unitária, a formação omnilateral e a emancipação do conjunto das classes trabalhadoras. Para afirmar que algo foi supostamente abandonado é porque, na visão do autor, o compromisso com a educação de viés socialista um dia existiu. Além disso, ele acaba por generalizar sua avaliação sobre a ação cutista na defesa da educação como retrocesso na concepção educacional com reverberação direta na luta dos trabalhadores por educação no Brasil:

Ao que tudo indica, na segunda metade dos anos 90, a CUT **passa a preocupar-se muito mais com a garantia da empregabilidade por meio da ampliação das oportunidades de qualificação imediata da força de trabalho** – para que esta atenda às novas exigências do trabalho industrial – do que com uma educação gestada no contexto do trabalho industrial e universalizada pela política, centrada na idéia de liberdade concreta, voltada para a formação omnilateral do trabalhador, nos marcos da escola unitária. Se comparadas às resoluções do IV e V CONCURT, as resoluções deste último Congresso se não significam o abandono do projeto da escola unitária como alternativa para a classe trabalhadora nos anos 90, pelo menos expressam o **retrocesso da concepção educacional da CUT e, conseqüentemente, do encaminhamento da luta dos trabalhadores por educação no Brasil.** (SOUZA, 2002, p. 199-200, grifos meus)

As afirmações de Souza se tornam questionáveis, pois: até que ponto a suposta preocupação da CUT com a empregabilidade identificada pelo autor é assumida por todos os sindicatos que compõem a base desta Central? A relação que se construiu no sindicalismo cutista possibilita afirmar que o dito retrocesso foi encampado pelo conjunto do movimento organizativo da classe trabalhadora e sua visão educacional como um todo entrou em refluxo? O que se pode obter de conhecimento acerca da comparação entre o hipotético retrocesso cutista no campo da concepção educacional e as disputas reais travadas em defesa da educação pública ao longo da segunda metade da década de 1990 pelas bases sociais da CNTE? O que dizer das tendências combativas que saíram da CUT e continuaram travando a luta pela Educação de maneira contrária às orientações cutistas, a exemplo da CSP/Conlutas, parte da Intersindical e do maior sindicato nacional da categoria dos educadores de ensino superior, ao ANDES/SN, que aderiu a CSP/Conlutas? Daí a importância de se levar em conta a história, a concepção de mundo, a ação das tendências, a influência e o controle que elas exercem sobre as entidades de base do sindicalismo, como reflete Boito Jr.:

A luta de tendências no interior da CUT não é apenas uma luta ideológica, no sentido de que essas disputas restringir-se-iam ao plano das idéias. É certo que a história e a ideologia de cada corrente contam – há correntes católicas, social-democratas,

comunistas, trotiskistas e outras agindo na CUT. Mas, é preciso considerar, ao contrário do que fazem os estudos sobre a CUT e os seus próprios dirigentes, o fato de que tais idéias em confronto possuem uma relação com a base social à qual cada corrente está vinculada. É certo que todas as correntes que atuam na CUT recrutam ativistas e controlam sindicatos em diversos setores das classes trabalhadoras – no campo e na cidade, no setor público e no setor privado, entre operários e trabalhadores de classe média, etc. Porém, é possível identificar um certo perfil diferenciado nas bases de cada uma dessas correntes. (BOITO JR., 1999, p. 208)

Por essa razão, é preciso ser cuidadoso ao tomar como *locus* uma central ou confederação sindical. Por isso é importante ao pesquisador questionar-se: qual o papel de uma central sindical no âmbito das determinações estruturais do capitalismo brasileiro contemporâneo? Sophie Béroud e Andreia Galvão enfrentam este problema e refletem que o papel das centrais é “principalmente político” e pode-se afirmar que sua função de coordenar os sindicatos que se circunscrevem em suas bases “ocorre sobretudo em circunstâncias políticas que envolvem a luta por inclusão ou contra a redução ou modificação de direitos” no que diz respeito ao cotidiano “as centrais sindicais pouco influenciam a gestão dos sindicatos” (BÉROUD; GALVÃO, 2019, p. 176). Diante do exposto, torna-se muito arriscado generalizar a disputa e os encaminhamentos em defesa da formação escolar da classe trabalhadora pelo conjunto do sindicalismo brasileiro, tendo por base apenas os encaminhamentos realizados pela Central Única dos Trabalhadores (CUT), que tem sido regida de acordo com as oscilações de sua tendência majoritária, a ARTSIND, afinal,

a CUT é uma central sindical muito heterogênea no plano político e ideológico – as correntes que atuam no seu interior são muitas, têm diferenças importantes e essas diferenças estendem-se para o plano da organização partidária. Nessas condições, cada corrente pode se valer da independência dos sindicatos que ela controla frente à direção da central para implementar uma orientação relativamente autônoma. (BOITO JR., 1999, p. 152)

O caminho mais seguro para análise, levando em consideração as orientações de Boito Jr (1999) e de Béroud & Galvão (2019), implica observar sistematicamente o papel, atuação, articulação, influência sobre as bases sociais, potencial, visão de mundo, história, entre outros aspectos que permitam a compreensão do significado histórico-político, ideológico e lógico-concreto das tendências no âmbito conjuntural e estrutural da sociedade capitalista, tendo em vista sua atitude de adaptação ou tendência a colaborar com a formação da classe trabalhadora e com seus movimentos políticos voltados para superação do capitalismo. Esse percurso se faz necessário, pois no sindicalismo brasileiro poucos registros existem de enraizamento sindical, isto é, organização dos trabalhadores e trabalhadoras em seus locais de labor, tais como as comissões de empresa ou indústria. Além disso, a experiência democrática tem sido inibida em favor do crescimento da burocracia e do cupulismo. Sendo assim, as tendências sindicais condensam parte significativa da explicação acerca da formação e desenvolvimento do

problema de investigação; secundarizá-las, subsumi-las ou preteri-las poderá comprometer um estudo sobre a disputa da classe trabalhadora em torno de seus interesses, no nosso caso o interesse pela formação das novas gerações. Tais fatores, se desconsiderados no exame, podem comprometer a pesquisa e levar a resultados mistificados sobre o objeto de análise. Com Andréia Galvão é possível depreender que,

A divisão do sindicalismo brasileiro em correntes possui concepções sindicais distintas e a proximidade dessas correntes com partidos políticos que têm estratégias igualmente distintas diante do governo as leva a responder de maneira diversa à política governamental. Mas esse posicionamento diverso não se deve apenas às diferenças de ordem político-ideológicas. [...] a base social à qual cada corrente sindical está ligada – se composta por trabalhadores com maior ou menor poder de pressão, mais ou menos atingidos pelas medidas do governo – condiciona, também, suas decisões políticas e sindicais (GALVÃO, 2012, p. 187-188)

Mesmo em sua forma de tentar conciliar-se com a burguesia, a CUT encaminhou tal questão mediante **participacionismo** orientado por uma concepção **neodesenvolvimentista** que paira sob os votos neorreformistas de esperança na **concertação social**. Tais particularidades orientam sua atuação político-ideológica guiada pela sua tendência hegemônica, mas não única no sindicalismo, a ARTSIND, e são incomparáveis às das demais centrais, especialmente à sua maior rival, a Força Sindical que atua na forma de **adesão pelega** orientando-se obedientemente pelo ideário do patronato **neoliberal** e sob o prisma da **hierarquização social**. As propostas da Força Sindical são estritamente vinculadas ao neoliberalismo, enquanto a CUT, como confirma Ricardo Antunes, mediante o impulso da

sua tendência hegemônica, a Articulação Sindical, aproximava-se fortemente dos experimentos sindicais baseados no sindicalismo **social-democrata** europeu. Tratava-se, então, ao contrário de sua proposta original, de implementar um sindicalismo mais **contratualista, propositivo**, institucionalmente forte e cada vez mais **verticalizado**, capaz de ser uma **alternativa possível ao neoliberalismo**.

Os anos de ouro do novo sindicalismo começavam a ser substituídos por práticas de **concentração**. As políticas dos “convênios”, “apoios financeiros”, “parcerias” com a social-democracia sindical, sobretudo europeia, levada a cabo amplamente por duas décadas, também acabaram **reorientando o novo sindicalismo, ajudando a arrefecer sua postura mais classista ao valorizar com maior ênfase os espaços institucionalizados, as máquinas sindicais hierarquizadas e burocratizadas**. (ANTUNES, 2020, p. 191-192, grifos meus)

Diante de tudo exposto, torna-se possível seguir com exegese crítica e coerente com a complexidade do novo sindicalismo brasileiro, em sua ação em defesa de concepções políticas, pedagógicas e curriculares.

2.2 A reconfiguração do movimento sindical a partir do governo Lula

Qualquer concepção ou proposta pedagógica e curricular meramente proclamada nos documentos e nas falas dos agentes que integram as tendências do movimento sindical, e que não correspondam ao seu real projeto social político, econômico e ideológico resulta sintetizado, ao final de uma análise, como anacronismo e hipocrisia. Em outras palavras, seria demasiado cínico e anacrônico ler um documento da Força Sindical assumindo a defesa de uma escola unitária, politécnica, totalmente pública e gestada pelos educadores e pelo poder popular. Para assumir tal postura, seria preciso voltar à origem e fazer a Força Sindical nascer novamente, destruindo da sua história todo seu caráter pelego, neoliberal, hierarquizado e antiproletário. Da mesma forma, ainda que assuma uma suposta defesa da educação profissional que pareça ser coerente com os interesses dos reformadores empresariais, por influência da ARTSIND, a CUT possui em seu interior tendências que se afirmam socialistas, muitas dessas controlam inúmeros sindicatos, alguns deles de grande quantitativo de filiados e neles desenvolve uma política de formação que não se identifica com a majoritária. A complexificação das relações do movimento sindical na atualidade tomam um formato contraditório à medida que algumas federações e confederações, embora controladas por tendências cutistas, possuem em suas diretorias e dentre os delegados nos seus congressos membros que integram tendências distintas, inclusive, integrantes de outras centrais sindicais, como a CSP Conlutas, CTB e Intersindical – como é o caso da própria CNTE. O próprio caso da CSP Conlutas é bastante simbólico. Ela é fruto da força política de uma tendência que antagonizou com a ARTSIND, o **Movimento por uma Tendência Socialista (MTS)**, que é “hegemoneizado pelo Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU)” e militou como corrente na CUT até sua saída em 2003. Quando no movimento cutista incorporava, sob a liderança dos membros identificados com o PSTU, “sindicalistas, militantes, simpatizantes, independentes, que atuam tanto na CUT quanto no PT” (SOARES, 2005, p. 155), afirmando-se o MTS como marxista-trotskista, tal corrente manteve postura radical diante do governo FHC, enquanto a ARTSIND ziguezagueava em torno da proposta de concertação social, especialmente na participação em câmaras setoriais tripartites e na crítica morna ao neoliberalismo.

Ao antagonizar com a ARTSIND durante o primeiro governo do presidente Lula, o MTS manteve-se firme no combate à tendência majoritária e à sua postura de adesão acrítica ao referido governo, rompendo com a CUT para constituir a “Coordenação Nacional de Lutas – CONLUTAS” no ano de 2004, durante o Encontro Sindical Nacional, promovido no município de Luziânia, Estado de Goiás. Porém, esta nova Central foi oficializada somente “no ano de 2006, durante o Congresso Nacional dos Trabalhadores, realizado em Sumaré-SP, [...] passou

a se chamar Central Sindical e Popular/Conlutas – CSP/Conlutas, em 2010” (GALVÃO; TRÓPIA, 2014, p. 115). As autoras acrescentam que a criação da CSP/Conlutas se deve, além dos integrantes, ao Movimento por uma Tendência Socialista (MTS), cuja maioria é identificada com o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), a “algumas correntes do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, entre elas o Movimento de Esquerda Socialista – MES, o Movimento Avançando Sindical – MAS e o Movimento, Terra, Trabalho e Liberdade – MTL” (GALVÃO; TRÓPIA, 2014, p. 118). Detalham ainda os motivos da ruptura:

Em primeiro lugar, suas lideranças e seus militantes eram contrários à posição acrítica e passiva assumida pela CUT frente ao governo Lula, um governo que, além de manter os principais eixos da política macroeconômica do governo Fernando Henrique Cardoso, promoveu e/ou tentou implementar, sobretudo em seu primeiro mandato, uma série de reformas que reduziram ou ameaçavam reduzir direitos trabalhistas. Uma delas, a Reforma da Previdência, realizada em 2003, foi o ápice de um processo de esgarçamento e de conflito entre correntes cutistas, justamente porque levou à retirada de direitos dos servidores públicos, setor formalmente sindicalizado e com grande inserção junto à CUT. Em segundo lugar, essas correntes se opunham à participação da central nos organismos tripartites (o Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES – e o Fórum Nacional do Trabalho – FNT) criados pelo governo para discutir as Reformas Previdenciárias, Tributária, Trabalhista e Sindical. Ao reunir representantes de governos, empresários e trabalhadores, esses organismos tripartites tinham como objetivo, na nossa compreensão, construir consensos em torno das questões mais polêmicas e minimizar uma eventual reação dos trabalhadores às políticas a serem adotadas. As correntes que formaram a Conlutas consideraram o tripartismo uma forma de cooptação e de conciliação de classe. Além disso, opunham-se ao projeto de reforma em discussão na medida em que entendiam que as mudanças pretendidas levariam à centralização do poder nas cúpulas sindicais, reduzindo o espaço de resistência das correntes minoritárias e funcionando, assim, como uma porta de entrada para a reforma trabalhista [...]. (GALVÃO; TRÓPIA, 2014, p. 118-119)

Ao deixar de existir como tendência interna da CUT, o grupo que fundou a CSP-Conlutas, como pormenorizam Ângela Maria Carneiro e Roberto Veras de Oliveira (2014) considerou que a posição da CUT perante a reforma da previdência dos servidores e sobre a chamada “crise do mensalão” tornava insustentável a permanência dos sindicatos que se opunham à branda posição específica àquele caso e, de modo geral, ao participacionismo encampado como modelo pela ARTSIND. No governo Lula agudizou-se a crise e o congresso nacional da CUT de 2006 marcou o estopim da crise entre as tendências. A tendência dominante manteve sua irreduzível posição de apoio ao governo. Com efeito, esses conflitos “acabaram levando ao rompimento de uma parcela desses segmentos e à formação de uma nova entidade intersindical, a CONLUTAS, sob hegemonia do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU” (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014, p. 44), como já dito anteriormente. Mas, o impacto para a CUT e para a análise sobre as lutas que se travam no movimento sindical brasileiro a partir dessa ocasião ganha novas configurações, pois da CUT desembarcaram sindicatos

importantes, grandes e combativos com destino à CSP/Conlutas. Como descreve Andréia Galvão, a CSP/Conlutas possui as seguintes características e configurações internas:

Os sindicatos de funcionários públicos constituem um dos principais setores filados à Conlutas, com destaque para os seguintes ramos: educação, judiciário, administração municipal, serviço público federal e saúde. O Andes (Sindical Nacional dos Docentes de Ensino Superior) e o Sintusp (Sindicato dos Trabalhadores da USP) são dois dos sindicatos de funcionários públicos mais conhecidos. [...] O segundo setor em que a Conlutas tem uma inserção significativa é o metalúrgico, com destaque para o Sindicato dos Metalúrgicos de São José dos Campos e Região. A Conlutas não tem uma direção eleita, mas uma Coordenação Nacional composta por representantes indicados pelas entidades, (incluindo movimentos sociais) que a compõem. Uma das lideranças mais conhecidas da Conlutas é José Maria de Almeida, da Federação Sindical e Democrática dos Trabalhadores Metalúrgicos de Minas Gerais e importante dirigente do PSTU. (GALVÃO, 2012, p. 199-200)

Ocorreu, ainda, no ano de 2010, uma tentativa de fusão entre a Conlutas e a Intersindical. Mas, o que poderia resultar em união, acabou levando a mais um racha por conta de divergências que se travaram durante o evento convocado com a finalidade de firmar tal unidade, o Congresso da Classe Trabalhadora (CONCLAT). A principal divergência girou em torno da questão de “constituir-se ou não como central sindical e sua composição”. As contradições levaram a “conflitos internos que resultaram numa cisão no interior da intersindical”, sendo que os militantes identificados com o Partido Socialismo e Liberdade eram intransigentes na defesa de fusão com a Conlutas, mas como central puramente sindical, oficializada – não nos moldes que vinha sendo conduzida a Conlutas, de caráter sindical e popular. Integrantes da Alternativa Sindical Socialista (ASS) e militantes do Partido Comunista do Brasil (PCB) queriam a Intersindical como entidade separada da Conlutas. Detalhes discutidos sobre entraves burocráticos e embates acerca da condução democrática da central em caso de possível fusão e, sobretudo, “a disputa político-partidária”, principal óbice, que impossibilitou a união, posto que “PSOL e PSTU, os principais partidos presentes em cada uma das organizações, haviam lançado candidaturas próprias às eleições de 2010” (GALVÃO, 2012, p. 206).

No geral, observa-se que os governos Lula marcaram, no interior do movimento sindical brasileiro, um período de forte reconfiguração por conta de medidas impopulares, como a reforma da previdência dos servidores públicos e a postura branda do governo com inclinação para flexibilizar as leis trabalhistas. O apoio ou o combate a estas propostas, somados à reforma na legislação sindical realizada no ano de 2008, matizou as decisões que levaram à criação das novas centrais. Ou seja, além dos motivos políticos internos que dividiram a CUT, a busca por fatias do imposto sindical, mediante o reconhecimento das centrais como integrantes oficiais do sindicato de Estado levou a uma corrida, dentro e fora do movimento cutista pela

constituição de novas centrais. Na criação das centrais progressistas ocorrera a constituição da CSP/CONLUTAS, Intersindical⁹⁵ e da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB)⁹⁶, todas egressas da CUT. Tais centrais foram, respectivamente, hegemonizadas por grupos identificados com o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e Partido Comunista do Brasil (PCdoB), este último especificamente com a Corrente Sindical Classista (CSC).

Registre-se que, com a criação da CTB, a Corrente Sindical Classista (CSC) pode pôr em prática, com exclusividade, as ideias que defendeu desde que abandonou a crença na revolução democrático-burguesa sob a direção da burguesia e se associou às lideranças sindicais pelegas e conservadoras. A CSC realizou autocrítica e saiu da CGT para ingressar como corrente na CUT no ano de 1991. Derrotados pelo sindicalismo de resultados de Magri e Medeiros, a CSC passou a disputar a CUT com a sua “bandeira de luta” de “um sindicalismo classista, democrático, autônomo e de massas, baseado na unidade dos trabalhadores”, ao mesmo tempo em que não renunciou às suas velhas ideias ao reivindicar a transformação social e a construção de uma sociedade socialista” (SOARES, 2005, p. 145-146). Todavia, no campo

⁹⁵ É importante registrar que a Intersindical “**não se configura como uma central propriamente dita**”. Sua criação foi fruto do entendimento de um grupo de que “a CUT deixou de ser um instrumento de organização e unificação do movimento sindical” para converter-se em “instrumento de colaboração e conciliação de classes”. Este agrupamento estava unificado na Frente de Esquerda Sindical Socialista (FES), “cujos principais dirigentes eram ligados à Alternativa Sindical Socialista (ASS), Unidade Classista (PCB) e correntes do PSOL (Enlace, Ação Popular Socialista/APS, Coletivo Socialismo e Liberdade/CSOL)”. Todavia, **nem todos os dirigentes e sindicatos que integram a Intersindical romperam com a CUT**. Os que preferiram não sair do movimento cutista afirmam estar “optando por um duplo movimento: ao mesmo tempo em que avaliam que a resistência e o enfrentamento no interior da CUT não são mais suficientes, entendem que é preciso reconhecer a legitimidade daqueles que continuam lutando (Intersindical, 2006)”. É tarefa primaz do movimento sindical, do ponto de vista da Intersindical, “organizar o trabalhador em seu local de trabalho” não preterindo-se a possibilidade de associação entre o movimento sindical e movimentos sociais objetivando conquistas mais amplas. Para Andréia Galvão, este foco na organização e mobilização dos trabalhadores e sindicatos é um ponto distintivo da Intersindical com relação à Conlutas e à intensa atuação do PSTU naquela Central (GALVÃO, 2012, p. 193-194). Tais características não são representativas de diminuição de poder político e influência da Intersindical. O fato de não estar oficialmente constituída como Central não a impede de controlar sindicatos e ter forte peso no movimento sindical. Isso se constata, a partir da conquista pela Intersindical da “direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Santos (do qual fazem parte trabalhadores de empresas que prestam serviços de manutenção para a Petrobras e para o Porto de Santos, além de trabalhadores da siderurgia, sobretudo da Cosipa, privatizada em 1993)”. Além disso, alguns integrantes da Intersindical “participam da direção do Sindicato dos Metalúrgicos de Campinas e Região” (GALVÃO, 2012, p. 200). Todavia, do ponto de vista da obtenção dos dados, em face da sua não configuração como central nos moldes da conjuntura oficial dificulta a obtenção precisa dos mesmos, como registra Andréia Galvão, que, apesar de tais dificuldades identifica também como conquista da Intersindical o controle do Sindicato dos Químicos Unificados e do Sindicato dos Bancários de Santos (GALVÃO, 2012).

⁹⁶ A CTB possui “forte presença de sindicatos de trabalhadores rurais” em seu interior. Aglutina também sindicatos de “trabalhadores do setor público, sobretudo das áreas de educação, saúde e saneamento básico”. Sindicatos de grandes contingentes numéricos de filiados estão na CTB, a exemplo do “Sindicato dos Metroviários de São Paulo”, base de origem do primeiro presidente eleito e reeleito da central, Wagner Gomes – que em seguida passou para o cargo de secretário-geral, onde permaneceu até o seu falecimento no ano de 2021. O “STU (Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp), além de vários Sinpros (Sindicatos de Professores)” (GALVÃO, 2012, p. 200) estão na CTB, entidade fortemente influenciada por militantes identificados com o Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

político partidário viu-se uma tendência apegada e afeita às práticas de um partido aliancista, o PC do B, conduta que reverbera no campo sindical ao notar-se a condução da ação sindical da CSC extremamente próxima da ARTSIND, tanto durante a sua permanência na CUT, quando após a criação da sua central, a CTB (GALVÃO, 2012). A CSC é marcada por um tom propagandístico e uma postura dúbia e ziguezagueante diante dos governos neoliberais, como precisou Soares ao refletir sobre a postura da CSC quando ainda era uma tendência egressa da CGT e recém-ingressante na CUT:

Por expressar a política sindical do *PCdoB*, que, se de um lado, no terreno institucional, tem privilegiado alianças com partidos de esquerda (sobretudo com o PT), de outro, é possível observar que essa política envolve, também, acordos eleitorais com outros partidos tradicionais, conservadores, como PFL, PMDB, PSDB, entre outros. Já no terreno sindical, o pragmatismo político da *CSC* se expressa, quase sempre, nas composições e acordos realizados com a tendência hegemônica da CUT e pela postura acrítica que assumiu em relação à velha estrutura sindical corporativa, sobretudo no tocante à unidade sindical (o sindicato único imposto por lei e por força do Estado). (SOARES, 2005, p. 146, grifos do autor)

Mas, dando indicativos de estar bastante preocupada com sua imagem e querendo dar respostas às críticas dirigidas pelas correntes de esquerda acerca do seu

comportamento ambíguo e contraditório em relação à estrutura sindical corporativa e por sua prática política oscilante no interior da central – e por suas constantes alianças com a direção majoritária da CUT –, a *CSC*, pelo menos no plano do discurso e da retórica, não tem poupado críticas à *Articulação (Artsind)*. As críticas são direcionadas à política implementada pela direção majoritária, que através de uma política “propositiva e afirmativa” vem realizando acordos com o patronato, em detrimento dos interesses dos trabalhadores: são os chamados “banco de horas” (rejeitados pela ampla maioria dos delegados no VII Concut), flexibilização da jornada de trabalho, adesão à via institucional e a proposta do “sindicato cidadão”, participação em “fóruns tripartites”, “câmaras setoriais e regionais” etc. (SOARES, 2005, p. 150-151, grifos do autor)

Tendo força suficiente para tornar-se central, ao constituir a CTB, a *CSC* não despontou em momento algum como alternativa ao sindicalismo cutista e tem desenvolvido prática branda e bastante próxima do que tem feito a ARTSIND na CUT.

Entrementes surgiram algumas centrais não ligadas às cisões no interior da CUT, mas fruto da estrutura confederativa e de interesses pragmáticos atrelados às novas possibilidades determinadas pelo reconhecimento das centrais a partir do governo Lula: a Nova Central Sindical dos Trabalhadores (NCST), a União Geral dos Trabalhadores (UGT)⁹⁷ – que unificou

⁹⁷ A UGT congrega diversos sindicatos dos segmentos do comércio, turismo, hotelaria e transportes, além dos bancários e trabalhadores rurais, explica Andréia Galvão (2012). Sindicatos fortes como o Sindicato dos Comerciários de São Paulo, autointitulado o maior da América Latina “por ter na base mais de 450 mil trabalhadores”, além do Sindicato dos Eletricitários de São Paulo estão no rol dos filiados da União Geral dos Trabalhadores (UGT). “No plano partidário, a central se encontra dividida”, entre os seus dirigentes nota-se a presença de Roberto Santiago, que quando vice-presidente da central, era Deputado Federal e estava filiado ao

a Central Autônoma dos Trabalhadores (CAT), a Confederação Geral do Trabalho (CGT) e a Social Democracia Sindical (SDS)⁹⁸ – e a Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB)⁹⁹, que, como explica Andréia Galvão, “juntamente com a CGT (Confederação), é herdeira da Central Geral dos Trabalhadores criada em 1986” (GALVÃO, 2012, p. 189), aquela mesma que se fez a partir da união de Magri, Medeiros, Joaquinção e grupos do PCB, MR-8 e outros que se unificaram na tendência Unidade Sindical em oposição à criação da CUT. Dessa união procedeu-se a invenção de duas CGTs e, mais tarde, por meio de uma ruptura, Medeiros saiu para montar em 1991, a sua Central, a Força Sindical.

Considerando esse novo cenário, fica demonstrado que a própria hegemonia da ARTSIND deve ser colocada em evidência e se correntes tiveram força suficiente para sair da CUT e se constituírem como novas centrais certamente não se tratava de grupos, tampouco de bases sindicais que seguiam rigorosamente a cartilha e as determinações da ARTSIND. Ademais, é preciso basear-se em estudos que avaliem qual o posicionamento da tendência majoritária perante as constantes pressões sofridas pelas tendências e sindicatos que cobram avaliação crítica, alterações, reformulações, e novos posicionamentos por parte da ARTSIND que, até o presente momento, ainda é a força dirigente, mas teve a sua hegemonia fortemente abalada nos últimos anos na CUT. É necessário também captar o fluxo das correntes petistas

Partido Verde (PV), mas na atualidade é vinculado ao Partido Socialista Brasileiro (PSB); Laerte Teixeira da Costa, “filiação ao PMDB e Antonio Carlos dos Reis, o Salim” que foi “vice-prefeito de Carapicuíba e candidato a deputado federal em 2010 pelo DEM” (GALVÃO, 2012, p. 201)

⁹⁸ Andréia Galvão (2012) esclarece que a Social-Democracia Sindical foi fruto de uma cisão na Força Sindical ocorrida no ano de 1997. A autora levanta a hipótese que, de modo geral a Força Sindical entrou em declínio por conta da sua forte adesão ao neoliberalismo. Sob tal hipótese, ela sugere que alguns dirigentes sindicais da base da FS perceberam que a central exagerou no apoio aos governos neoliberais e que suas ações provocaram fortes consequências, “efeitos negativos sobre uma parcela de sua base (aquela formada por trabalhadores industriais dos setores privados, especialmente empresas metalúrgicas e de alimentação)” daí a possível explicação para o racha que minou as bases da FS e a debilitou. Acrescenta ainda a estudiosa que “a central só conseguiu estancar as perdas e crescer quando passou a apoiar o governo Lula e assumir” o que ela sugere ser um “papel mais crítico com relação ao neoliberalismo e ao processo de flexibilização de direitos, que afeta não apenas os trabalhadores industriais, mas também os empregados no comércio, que constituem outra parcela significativa de sua base” (GALVÃO, 2012, p. 203).

⁹⁹ A Central Geral dos Trabalhadores do Brasil (CGTB) fundiu-se no ano de 2021 com a Central dos Trabalhadores e dos Trabalhadoras do Brasil (CTB), controlada pela Corrente Sindical Classista (CSC) do Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Tal fusão foi noticiada pelo Jornal *Rede Brasil Atual* de 18 de agosto de 2021, em matéria com o título “CTB reelege presidente e aprova união com CGTB”, o subtítulo comemorou o fato de que a “Direção terá maioria de mulheres”. Disponível em: <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2021/06/centrais-sindicais-cgtb-e-ctb-promovem-fusao/>. Acesso em 14/1/2022. Um dos ex-presidentes da CGTB, Antonio Fernando dos Santos Neto, membro do diretório nacional do PMDB, parece não ter aderido à proposta e atualmente é presidente da última central reconhecida pelo Ministério do Trabalho no ano de 2012, a Central de Sindicatos do Brasil (CSB), tida como braço sindical do MDB. Como publicou a revista *Veja*, no ano de 2015, a “CSB é conhecida no movimento sindical como 1ª central do PMDB. O presidente da entidade, Antônio Neto, é ligado ao vice-presidente da República, Michel Temer, e integra o diretório nacional do partido, além de ser presidente do PMDB-Sindical em São Paulo. Além disso, o diretor de assuntos parlamentares da CSB é o ex-deputado constituinte Mário Limberger, do PMDB”. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/central-sindical-ligada-ao-pmdb-recebera-15-mi-em-imposto/> Acesso em 14/1/2022.

que se mantêm como minoritárias dentro do partido e, ao mesmo tempo, no movimento cutista. Sobretudo as bases sociais, isto é, os sindicatos e a força das categorias profissionais vinculadas às tendências, dentro e fora da CUT, devem ser tomadas para efeito da análise, em especial sua configuração, tomada de posição em torno de interesses específicos e capacidade de incidir na atual correlação de forças travada na luta e nos conflitos de classes no Brasil.

Levando em consideração os aspectos anteriormente elencados, nota-se, com relação aos interesses pragmáticos que movimentaram o surgimento de novas centrais, que parte delas cumpre um expediente desmobilizador da classe trabalhadora. Não há como desresponsabilizar a medida governamental da Lei nº 11.648, de 31 de março de 2008¹⁰⁰ (BRASIL, 2008) por esse grave problema. Ela gerou uma corrida, a fim de ampliar suas bases e fazer com que centrais fossem constituídas dentro dos requisitos de representatividade, sem os quais não seria possível ter acesso à transferência de parcela do imposto sindical pela União. Seria necessário a tais entidades para lograr ser contempladas com os vultuosos recursos oriundos do imposto atingir o mínimo de 100 sindicatos representados, sendo que, nestes, deveriam constar pelo menos 5% dos trabalhadores associados, considerando o quantitativo total daqueles que estivessem associados a sindicatos do país. Ao atender aos critérios, a central seria reconhecida e abocanharia 10% da contribuição sindical.

A Lei foi um convite para que centrais pelegas se edificassem por intermédio de sindicatos de carimbos e realizassem manobras diversas que serviram para inflar suas bases e, assim, atender à cláusula de representatividade para que se garantissem na obtenção do imposto sindical. Com a gana, atomizou-se e, subsequentemente, sindicatos de determinadas categorias profissionais foram esvaziados, por táticas de **desmembramento artificial de bases sindicais mediante a criação de novas categorias ou pela divisão territorial dos sindicatos**. Tudo isso serviu para insuflar os indicadores referentes ao número de sindicatos de base e filiados a centrais, sem consequência qualitativa alguma. Muito pelo contrário, como detalham Andréia Galvão e Sophie Bérout,

A lei desencadeou um processo de atomização do campo sindical e uma corrida entre as centrais, que buscam aumentar o número de sindicatos filiados a qualquer preço, posto que disso depende o reconhecimento de sua representatividade. Por exemplo, havia 7.612 sindicatos de base em 1991 (segundo o censo sindical do IBGE), número que alcança 10.903 em 2015, dos quais, 8.096 filiados a centrais (dados do Ministério do Trabalho e Emprego).

[...]

O crescimento de sindicatos de trabalhadores é resultado de desmembramento artificial de bases sindicais, seja mediante a criação de novas categorias (por exemplo,

¹⁰⁰ Lei que que “Dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica, altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências” (BRASIL, 2008).

trabalhadores de telemarketing, a despeito da existência de sindicato de trabalhadores em telecomunicações), seja mediante a divisão territorial (isto é, a criação de um sindicato da mesma categoria numa cidade próxima à do sindicato de origem). (GALVÃO; BÉROUD, 2019, p. 176)

Com o surgimento das novas centrais, a estrutura confederativa sentiu-se ameaçada e sua forma de reagir foi dar prosseguimento aos trâmites para criar sua própria central, a fim de representar seus interesses rançosos que se atrelam à conservação inexorável do peleguismo aos moldes do sindicalismo de Estado. Foi assim que se procedeu as tratativas que culminaram com o nascimento da Nova Central Sindical dos Trabalhadores (NCST)¹⁰¹: símbolo do descontentamento com a reforma sindical. Para reagir, as confederações escalaram o deputado Sérgio Miranda, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Minas Gerais para representá-las mediante apresentação de projeto de lei que expressasse oposição à reforma sindical em curso no ano de 2008. Queriam tais confederações agrupadas no Fórum Sindical dos Trabalhadores (FST), manter “a representação por categoria, a unicidade, o imposto sindical” e criar “uma nova contribuição para financiar a contribuição coletiva” (GALVÃO, 2012, p. 191).

No transcorrer das intensas disputas que levaram a profundas reconfigurações recentes no sindicalismo brasileiro, registre-se, também, que foi no segundo governo Lula que ocorreu a inusitada aproximação entre a CUT e a Força Sindical (FS)¹⁰². Tais Centrais – ex-inimigas histórias – passaram a compor “base de apoio ao governo, com a participação de dirigentes da FS no Ministério do Trabalho e do Emprego”¹⁰³. A CUT estava imersa no governo desde o

¹⁰¹ Foram fundadoras da Nova Central Sindical dos Trabalhadores: 1) A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Indústria; 2) Confederação dos Servidores Públicos do Brasil (CSPB); 3) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura (CNTEEC); 4) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Alimentação e Afins (CNTA); 5) Confederação Nacional dos Trabalhadores na Saúde (CNTS); 6) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Turismo e Hospitalidade (CONTRATUH); 7) Confederação Nacional dos Trabalhadores em Transportes Terrestres (CNTTT). (GALVÃO, 2012)

¹⁰² A Força Sindical mantém o controle do seu maior e mais importante sindicato de base, o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, de onde saíram todos os presidentes da Central, inclusive seu atual, Paulo Pereira da Silva, que é Deputado Federal pelo partido Solidariedade até o ano de 2022. Além do sindicato mencionado, a Força Sindical “aglutina federações, sindicatos de trabalhadores na indústria alimentícia e metalúrgica, nos transportes (inclusive valores e mototáxis), no comércio, turismo e hospitalidade, profissionais liberais e autônomos (contabilistas, taxistas e vigilantes). Tem pouca representatividade junto a funcionários públicos e nesse segmento atua principalmente junto aos policiais rodoviários. [...] Outros importantes sindicatos industriais filiados são os metalúrgicos de Osasco e Região e de São Caetano do Sul, os metalúrgicos da Grande Curitiba e o Sindicato dos Empregados em Empresas de Industrialização Alimentícia de São Paulo. Os comerciários têm presença significativa, sobretudo através da Federação dos Empregados no Comércio do Estado de São Paulo”. Andréia Galvão registra que dos sindicatos dos comerciários, o de São Paulo, autoproclamado o maior da América Latina, “deixou a Força Sindical para se filiar à UGT” (GALVÃO, 2012, p. 201-202)

¹⁰³ A aproximação da Força Sindical de Lula e dos sindicalistas da Articulação não retira desta central o peso histórico do seu caráter neoliberal e só confirma o que sempre demonstraram ser suas lideranças: oportunismo. Não quiseram tais líderes – que desde antes de sua fundação estiveram engajados e se fizeram porta-vozes do governo Sarney, auxiliaram decisivamente na contrarreforma neoliberal nos governos Collor, Itamar e Cardoso – estar fora do jogo político e deixar de ter benefícios e privilégios. O ingresso da Força Sindical no governo Lula, a quem sempre se opôs e perseguiu por longas datas, e o fato desta aliar-se à CUT e dividir cargos com ela expressa

primeiro mandato de Lula, “já que vários ministros e funcionários do primeiro escalão foram recrutados junto à central”, participação esta que rendeu ao movimento cutista “a pejorativa alcunha de ‘República Sindical’”. Com a entrada da FS no governo, as antigas rivais passaram a apresentar convergência, a fim de se beneficiarem dos cargos e supostas vantagens para a burocracia sindical durante o governo Lula, em meio a fortes conflitos no meio sindical diante das pautas contrarreformistas que não foram extintas e levaram a uma profunda reconfiguração e desmobilização do novo sindicalismo durante tais governos:

Desse modo, o governo Lula aprofundou a divisão organizativa do movimento sindical, muito embora essa divisão possa ter dois significados opostos: de um lado, pode ser um indicativo de vitalidade, pois foi a forma encontrada por uma parcela do movimento sindical para manifestar sua insatisfação e descontentamento tanto em relação ao governo quanto em relação às centrais sindicais próximas a ele. De outro lado, parece expressar uma tendência à acomodação política, já que algumas organizações foram criadas em decorrência das mudanças introduzidas pelo governo na legislação sindical, de modo a se adequar a essas mudanças e se aproveitar dos benefícios por elas introduzidos. Essa **acomodação política verificada na cúpula do sindicalismo brasileiro contrasta com uma certa vitalidade da base, pois, conforme sustenta Boito Jr. e Marcelino (2010) a partir de dados do DIEESE, pelo menos desde 2004 é possível observar uma recuperação da atividade sindical e grevista.** (GALVÃO, 2012, p. 189-190, grifos meus)

Em síntese, o mais recente e completo estudo sociológico e político sobre a reconfiguração do movimento sindical pós-governos Lula e Dilma, realizado por Andréia Galvão, Paula Marcelino e Patrícia Trópia (GALVÃO; MARCELINO; TRÓPIA, 2015) tem no quadro a seguir a representação mais aproximada possível de como estão divididas e organizadas numericamente as centrais sindicais brasileiras:

Quadro 2 – Centrais sindicais brasileiras por número de sindicatos filiados em 2015

Central sindical ¹⁰⁴	Nº de sindicatos filiados
CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES (CUT)	2.312
FORÇA SINDICAL (FS)	1.638
UNIÃO GERAL DOS TRABALHADORES (UGT)	1.238
NOVA CENTRAL SINDICAL DE TRABALHADORES (NSCT)	1.143
CENTRAL DOS TRABALHADORES E TRABALHADORAS DO BRASIL (CTB)	744
CENTRAL SINDICAL DE PROFISSIONAIS / CENTRAL DOS SINDICATOS BRASILEIROS (CSP / CSB)	498
CENTRAL GERAL DOS TRABALHADORES DO BRASIL (CGTB)	242

o que a FS sempre foi e é: uma central sindical pelega, a ex-sinatária do peleguismo durante a hegemonia do capital financeiro do bloco no poder, mas que se permitiu servir à grande burguesia nacional, quando esta se fez dirigente durante o governo Lula.

¹⁰⁴ Dentre as treze Centrais identificadas pelas autoras, apenas a CUT, FS, UGT, CTB e NSTC atingiram o requerido pela legislação para ter direito aos 10% da contribuição sindical. Registre-se também que “a CGTB perdeu a representatividade em 2012 e a CSB alcançou o índice requerido para a obtenção do reconhecimento em 2013” (GALVÃO; MARCELINO; TRÓPIA, 2015, p. 17).

CENTRAL DO BRASIL DEMOCRÁTICA DE TRABALHADORES (CBDT NACIONAL)	97
CENTRAL SINDICAL E POPULAR CONLUTAS ¹⁰⁵	99
UNIÃO SINDICAL DOS TRABALHADORES (UST)	06
CENTRAL UNIFICADA DOS PROFISSIONAIS SERVIDORES PÚBLICOS DO BRASIL	04
CENTRAL NACIONAL SINDICAL DOS PROFISSIONAIS EM GERAL (CENASP)	01
Intersindical (sem registro) ¹⁰⁶	Não disponível
Sindicatos não filiados a centrais	2.795
Total	10.813

Fonte: GALVÃO; MARCELINO; TRÓPIA (2015).¹⁰⁷

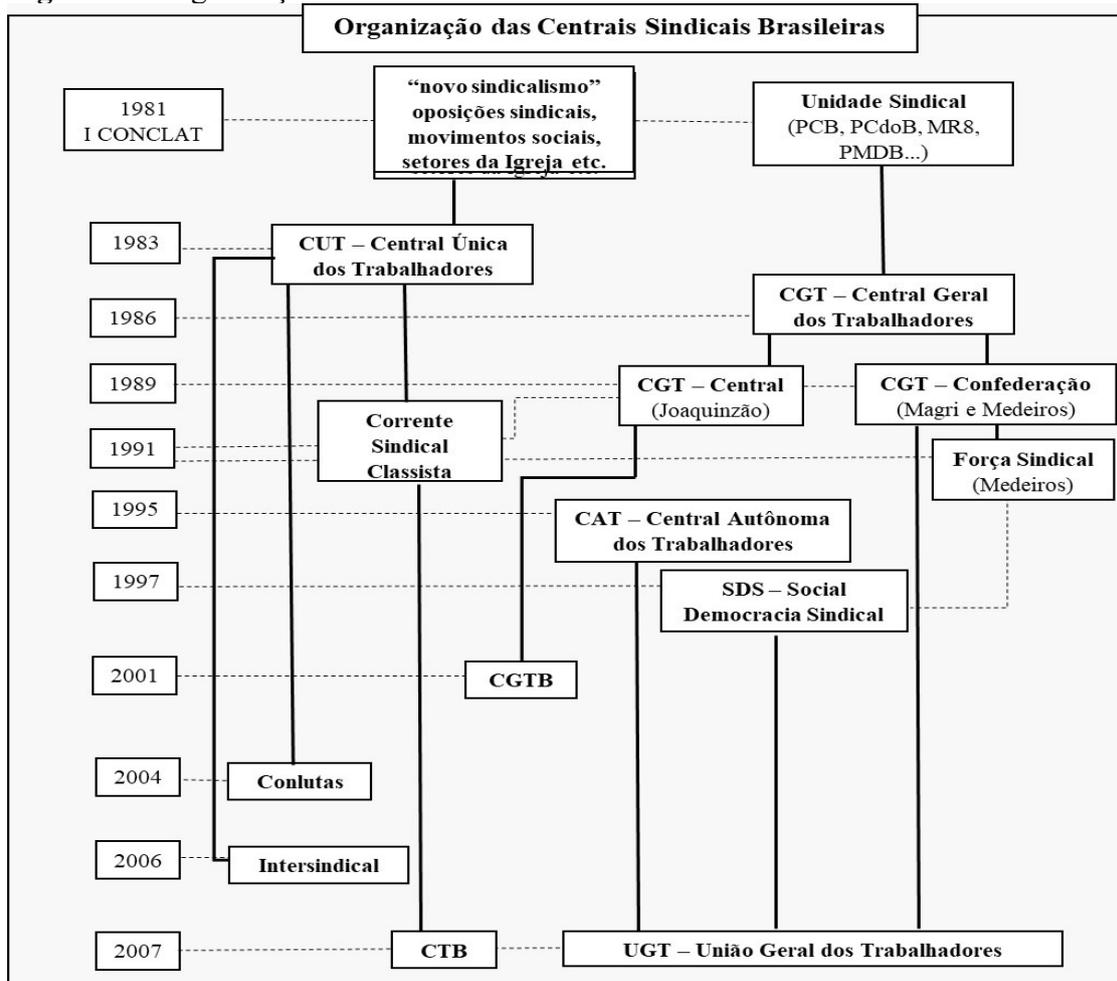
Para se ter uma visão sistemática acerca das origens das centrais que atualmente estão disputando as bases no cenário brasileiro, é que a **Figura 1**, elaborada por Patrícia Rocha Lemos (*apud* GALVÃO, MARCELINO; TRÓPIA, 2015) e adaptada na obra de Galvão, Marcelino e Trópia (2015) é de sumária relevância, por sintetizar todo o histórico aqui representado desde a realização do I CONCLAT, que tinha por finalidade conceber a primeira central sindical brasileira, passando por todos os rachas que deram origem às segmentações e todo o interesse criado a partir da demanda gerada no governo Lula que reconheceu as Centrais legalmente,

¹⁰⁵ O caso da CSP Conlutas é emblemático no que diz respeito à lógica de reconhecimento das Centrais no Brasil. Trata-se aqui de uma Central que não atinge a cláusula contratual para ter acesso aos recursos estatais, porém, “embora não reconhecida por lei” trata-se de uma Central, assim como a Intersindical, bastante atuante e presente “no cenário político brasileiro” a despeito das várias centrais que “são pouco expressivas tanto em termos quantitativos quanto em termos de sua atuação junto aos trabalhadores, como a UST, CBDT, a Central Unificada e a Cenasp, sendo que essas três últimas nem dispõem de página na internet para divulgar suas concepções e plataforma de ação” (GALVÃO; MARCELINO; TRÓPIA, 2015, p. 17).

¹⁰⁶ Reitere-se que a Intersindical jamais postulou configurar-se como reconhecida até o presente momento. Tendo sido criada no ano de 2006, “seu objetivo principal, segundo o Manifesto de Fundação, era resgatar os princípios fundamentais que teriam norteado a fundação da CUT”. Sua proposta é coerente com a ausência do pleito para efetivar-se como reconhecida no âmbito estatal, afinal visa “organizar os sindicatos a partir das suas bases, condicionando à vontade dessas a criação ou não de uma nova central sindical”. No ano de 2008 a Intersindical passou por um racha, dividindo-se em duas tendências: “a Intersindical ‘instrumento de luta e organização da classe trabalhadora’ e a Intersindical ‘Instrumento de luta, unidade de classe e construção de uma nova central’”. A segmentação da Intersindical não a fez alterar o curso da sua política, mantendo-se suas correntes atreladas ao “princípio de que uma nova central sindical deveria ser construída por um movimento preliminar nas bases” (GALVÃO; MARCELINO; TRÓPIA, 2015, p. 17). A cisão teve como estopim as divergências entre os grupos em torno da proposta de criação de uma nova Central. Os debates em torno deste obstáculo interno envolvia também a Conlutas. O que se pode destacar do referido racha é que os agentes políticos organizados na **Intersindical Instrumento de luta, unidade e construção de uma nova central** envidaram esforços no ano de 2009 para promover a fusão com a Conlutas: iniciativa que se viu frustrada em decorrência de divergências políticas entre as centrais que encerraram o assunto e a possibilidade de fusão durante o III Encontro Nacional da Intersindical, ocorrido nos dias 31 de novembro a 1º de dezembro de 2009.

¹⁰⁷ As autoras informam que esse quadro foi elaborado com base na análise sistemática dos dados do Sistema Integrado de Relações de Trabalho, disponível no site do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), cujas tabelas e gráficos foram por elas acessadas, por último, em 6 de julho de 2015, mas todo o trabalho com as fontes teve início no ano de 2013. Indicam ainda que os dados obtidos com relação à Central Nacional Sindical dos Profissionais em Geral (CENASP) foram extraídos no ano de 2013, mas que, a partir de 2014, tal Central deixa de constar nos registros do MTE.

donde se obtém o cenário atual de 13 entidades representativas, com interesses e estruturação diversas e complexas, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1 – Organização das Centrais sindicais Brasileiras

Fonte: Lemos (apud GALVÃO; MARCELINO; TRÓPIA, 2015, p. 19)

Da mesma forma que os determinantes múltiplos da política e da militância sindical não podem ser preteridos, não é possível, também, ao examinar a concepção de educação do movimento cutista deixar de considerar o processo histórico de desenvolvimento, as tendências, as disputas, os conflitos, as rupturas, os retrocessos e os avanços do movimento sindical em seu conjunto.

Todas as complexas determinações e relações aqui analisadas não possibilitam uma resposta fechada ao assunto da crítica ou da acomodação e deixam a porta da possibilidade aberta para que os trabalhadores se organizem e tirem proveito dos momentos de crise, podendo vir a deixar de ser classe potencial e, enfim, tornar-se classe ativa, como reflete Boito Jr. Para ele, seguindo o “enfoque leninista do processo de aquisição da ‘consciência socialista’ (termo que Lenin, sintomaticamente, prefere ao de ‘consciência de classe’)”, a crise coloca-se “numa situação muito diferente daquela em que vivem em tempos de capitalismo normal”, pois, “Lenin dirá: a) se se romper a unidade entre os de cima; b) se se agravarem as condições de vida das

massas; e c) se se desenvolverem ações históricas independentes dos trabalhadores”, tal crise “poderá se configurar como uma crise revolucionária” (BOITO JR, 2007, p. 198). E é nessa esteira que o proletariado consciente e organizado poderá deixar de ser uma classe potencial, para se tornar uma classe ativa, verdadeiramente revolucionária afinal,

Não há, no plano das relações de produção e das forças produtivas capitalistas, que representa o nível econômico do modo capitalista de produção nada que torne inevitável, ao contrário do que sugere o economicismo, a formação da classe operária como classe ativa. [...] É a luta que vai, nas circunstâncias de uma crise revolucionária, trabalhar esse potencial, definido, numa ação vinculada à massa, os interesses e os limites precisos do proletariado. (BOITO JR., 2007, p. 199)

Afirmar que a CUT está em sintonia com os governos neoliberais no que diz respeito à política educacional por considerar apenas seus documentos que tratam da formação dos trabalhadores e a busca dessa entidade por recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) implica subsumir a luta pela educação por parte dos trabalhadores organizados nas tendências político-sindicais, sendo que muitos deles não renunciam à defesa de um projeto de educação coerente com os interesses da classe trabalhadora. Isso pode ser notado no exemplo da própria CNTE. Elisângela Scaff, Andréia Gouvêia e Marcos Ferraz (2018) explicam que a atuação desta Confederação cutista _ que, desde a Constituinte, enquanto CPB e, especialmente, após se tornar CNTE, nos anos 1990, em que pese o fato da mesma ser hegemônica pela ARTSIND – possui certa combatividade na defesa de interesses econômicos e atua como protagonista na defesa de direitos e interesses dos educadores e das escolas públicas, tendo logrado êxito, em plena era contrarreformista, no campo das conquistas, ainda que frequentemente ameaçadas pelo neoliberalismo. Para os autores, incluem-se no rol o “direito à livre associação pelos funcionários públicos”, “a inserção, entre os princípios do ensino, da gratuidade do ensino público, da valorização dos profissionais da educação escolar”, “o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública” e “a gestão democrática do ensino público” (SCAFF, GOUVÊIA; FERRAZ, 2018, p. 248). Ao analisar um fato ocorrido após o golpe de 2016, com o qual o governo de Michel Temer limitou “a participação dos movimentos sociais nos processos de elaboração, acompanhamento e avaliação das políticas públicas” com a imposição do “Decreto Executivo de 26 de Abril de 2017, que revoga a convocatória da III Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2018), publicada em maio de 2016”, a fim de transferir “a coordenação da conferência, que seria exercida pelo coordenador do” Fórum Nacional de Educação (FNE), “para a Secretaria-Executiva do Ministério da Educação”, os autores destacam que 20 entidades participaram de ato de “renúncia coletiva as suas representações junto ao Fórum, em junho de 2017, criando o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)” como resposta à intransigência e autoritarismo do governo golpista. Um

novo evento seria então organizado sob responsabilidade da “Conferência Nacional Popular de Educação (CONAPE)”, que tem encarnado a incumbência de resgatar “a tradição de conferências organizadas pela sociedade civil, em torno da defesa da Educação Pública e mobilizou etapas municipais, estaduais durante o ano de 2017 e consolidou uma etapa nacional em maio de 2018” (SCAFF; GOUVÉIA; FERRAZ, 2018, p. 258). E o que dizer da postura da entidade Cutista, dirigida pela Artsind? Conformação? Adesão passiva ao neoliberalismo? Não! Resistência, disputa e conflito aberto com o neoliberalismo no ano de 2017:

A CNTE realiza em 2017 seu XXXIII Congresso e, novamente abre-se outro bloco de ação, marcado por um conjunto de ações de resistências, evidenciadas no plano de lutas desse congresso. Em relação à participação popular o diagnóstico da entidade é explícito: “A gestão democrática na educação tem sido sistematicamente atacada pelos golpistas do MEC, sobretudo através da tentativa de isolar a atuação do Fórum Nacional de Educação (FNE), importante conquista da sociedade, instituído pela Lei Federal 13.005 (PNE). Embora a 3ª Conferência Nacional de Educação (Conae) tenha sido lançada pelo MEC, o governo trabalha no sentido de limitar o financiamento e de inviabilizar a participação de diversos setores, o que requererá esforço extra das entidades que integram o FNE para realizar as conferências preparatórias nos estados e municípios e para viabilizar a presença de todos/as na Conae. Os fóruns e as conferências de educação são importantes espaços de luta e formulação dos educadores, e por isso é preciso lutar por suas manutenções, em caráter democrático, sobretudo através do Comitê Nacional de Luta em Defesa da Educação Pública, que deverá promover ações em defesa desses espaços públicos e de envolvimento da sociedade na defesa de uma educação de qualidade”. (CNTE, 2017, s/p) (SCAFF; GOUVÉIA; FERRAZ, 2018, p. 258)

Não significa que essa postura da CNTE seja absoluta e que se deve criar sobre ela uma expectativa de volta à combatividade dos anos 1980. Além do caso da CNTE, tem-se o registro das lutas do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN, representativa entidade organizativa dos professores das universidades públicas, que durante as disputadas travadas entre o movimento sindical e os governos Lula, deixou a CUT e é filado à CSP/Conlutas. Durante a realização dos estudos de Souza (2002), a ANDES ainda integrava a CUT e sistematicamente combatia adesão ativa do movimento à ordem capitalista. Sobre a ruptura e filiação à CSP/Conlutas, após ter participado de forma marcante da construção e de grande parte da história da CUT, Kênia Miranda apresenta a seguinte análise acerca desse importante e quantitativamente imenso sindicato nacional dos trabalhadores da educação do ensino superior:

Frente às entidades alternativas de reorganização da classe e considerando as suas inúmeras limitações de representatividade, o Andes-SN decidiu filiar-se à Conlutas e permanecer na busca de um processo de unificação do conjunto de trabalhadores e setores populares pautados na luta contra o governo Lula e as contrarreformas e, sobretudo, pelo horizonte socialista. Ou seja, embora o Andes-SN tenha reconhecido a Conlutas como principal instrumento de reorganização da classe e ter deliberado por sua filiação no 51º Conad, apontou também para a busca de um encontro unificado desses setores, a fim de construir um instrumento organizativo capaz de dar respostas ao desafio contemporâneo de ofensiva do capital e de reflexo do movimento. (MIRANDA, 2017, p. 181)

Negar que existem bases sociais e organizadas na forma de tendências e sindicatos que se mobilizam e lutam não só por aspectos econômicas imediatos, mas por conquistas permanentes, por interesses históricos das classes trabalhadoras, pela recomposição do movimento sindical e popular, e não apenas pela manutenção da sua institucionalização junto ao modelo do sindicato oficial de Estado, pode levar a resultados mistificados sobre o sindicalismo brasileiro. Além disso, as contradições da própria base material, da vida econômica; as crises que se desdobram entre os de “cima”, isto é, entre as frações burguesas na disputa pela direção política e econômica da sociedade, geram brechas, possibilidades e mudanças no transcorrer da história. Isso posto, a exegese em torno do desenvolvimento histórico das tendências político-sindicais até se chegar ao seu panorama atual para se captar essencialmente os seus limites e possibilidades, isto é, o que cada uma delas tende a ofertar no campo dos conflitos e/ou alianças com as outras, a fim de combater ou se adaptar à intelectualidade burguesa hegemônica se faz mister.

A Articulação (ART) é uma tendência ou corrente nascida dentro do Partido dos Trabalhadores (PT) e que depois se configurou na Central Única dos Trabalhadores como Articulação Sindical (ARTSIND). Seu nascimento data, oficialmente, do ano de 1986 e tem como marco o “Manifesto contendo 113¹⁰⁸ assinaturas (que ficou conhecido como *Documento dos 113*), e tinha como ponto central a construção do PT de massas, de luta, democrático e com perfil socialista [...] defendendo a concepção de *partido de massa* em oposição ao *partido de quadros*, de tradição leninista” (SOARES, 2005, p. 98-99, grifos do autor). Para José de Lima

¹⁰⁸ No primeiro volume de sua autobiografia, publicada no ano de 2018, um dos nomes mais importantes da política petista e da Articulação, José Dirceu, expõe seu ponto de vista ao afirmar que a “atuação das tendências e partidos incomodava as lideranças sindicais e populares, tanto pelo aparelhismo, quanto pela dupla atuação”. Segundo o ex-ministro-Chefe da Casa Civil do governo Lula, na época do lançamento do *Manifesto dos 113*, em 1983, era grave o “papel divisionista” dessas correntes, devido ao fato das mesmas serem responsabilizadas por ele por “introduzir no partido os vícios e deformações típicos da velha esquerda armada”, embora reconheça “suas inegáveis contribuições à luta política social e mesmo à construção do PT”. Mesmo mais de 30 anos após o lançamento oficial da Articulação/ARTSIND, continua Dirceu a propalar que “as tendências eram partidos dentro do PT, e o campo sindical, popular e a esquerda independente não eram” por isso, a solução do ponto de vista do seu grupo para sanar a contradição imposta pela incômoda presença delas foi organizar o “PT como partido estratégico e não tático-frente, ou seja, por uma maioria que se reunisse sob a liderança dos sindicalistas e de Lula”. Com base em tal proposta foi que “surgiu o Manifesto dos 113”, que representa para Dirceu “a Articulação dos 113” signatários que assinaram o manifesto e lançaram a tendência “para se diferenciar dos partidos e organizações inseridas no PT, como a Convergência Socialista; o PRC, Partido Revolucionário Comunista; o MEP, Movimento Emancipação do Proletariado; a própria DS, Democracia Socialista, e mesmo a OSI, Organização Socialista Internacionalista, tendência do Trabalho, que, depois, se dissolveria na Articulação na sua maioria” (DIRCEU, 2018, p. 190-191). Avalia Dirceu que a atuação da Articulação foi decisiva “para o PT sair da casca”. Com “a formação da Articulação dos 113 e a vitória na disputa do Diretório Regional de São Paulo, ambos em 1983”. Dirceu acredita que a conduta da Articulação “pôs fim à dispersão política e orgânica dos sindicalistas, lideranças populares de origem católica e a esquerda independente”. Tal higienização teve um propósito rígido, do ponto de vista de Dirceu: “Era colocar em prática os anunciados do Manifesto dos 113 ou fracassar!” (DIRCEU, 2018, p. 199-200).

Soares a **Articulação/Articulação Sindical** é o “caldo de cultura de esquerda”, fato que se explica pela atuação de agentes desta tendência voltadas para atrair militantes de diferentes matizes político-ideológicas a fim que incorporá-los na Articulação e assim somar forças para tornar a tendência majoritária. Iniciando-se com maioria de sindicalistas, o grupo tirou proveito “das sucessivas crises e ‘rachas’ das correntes de esquerda” recebendo nas suas fileiras “quadros políticos egressos do velho PCB, do PCdoB, ex-trotskistas, marxistas, ex-marxistas, remanescentes de esquerda armada (ex-guerrilheiros) e setores progressistas da Igreja, além de ‘notáveis’ personalidades” (SOARES, 2005, p. 100, grifos meus).

Apontada por Armando Boito Jr. como a tendência que levou a CUT a transitar do caráter defensivo dos anos 1980 para o participacionismo da década 1990, a Articulação Sindical é por este autor descrita como uma tendência que se organizou a partir do II Congresso Nacional da CUT (II CONCURT), no ano de 1986, fortemente vinculada às instituições da Igreja católica de João Paulo II e ao sindicalismo europeu, especificamente francês e italiano. Trata-se da vinculação à mesma Igreja que desmontou a Teologia da Libertação na América Latina e fortaleceu setores conservadores desta religião. Já o sindicalismo ao qual a ARTSIND associou-se na Europa destacou-se pelo abandono da perspectiva social-democrata e adesão ativa ao neoliberalismo. Desses sindicatos do italiano e francês, a Articulação Sindical obteve formação, contou com apoio financeiro, político e assumiu seus referenciais teórico, político, social e econômico. Sustenta Boito Jr que a Articulação Sindical é constituída

fundamentalmente, com sindicalistas surgidos espontaneamente do movimento e, em boa parte ligados à esquerda católica. É marcada por uma visão reformista do capitalismo, pela rejeição do marxismo e da esquerda marxista organizada e, durante os anos 80, pela combatividade na luta reivindicativa. A Articulação sempre esteve próxima do sindicalismo de origem católica e social-democrata europeu. Ora, na década de 1980, a cúpula da Igreja Católica Romana começou, sob o papado de João Paulo II, a combater a Teologia da Libertação, fortalecendo o setor mais conservador dessa igreja. A social-democracia europeia, por seu turno, aproximou-se do neoliberalismo, inclusive na França e na Itália, países cujos movimentos sindicais têm relações políticas e financeiras privilegiadas com a CUT – boa parte da infraestrutura para formação de lideranças e de militantes sindicais que a corrente Articulação construiu foi financiada através de convênios com o sindicalismo italiano. (BOITO JR. 1999, p. 209-210)

Com tais características e chegando ao posto de força dirigente no partido e na Central sindical, Articulação tornou-se vanguardista e procedeu a drástica virada política do PT e da CUT ao final dos anos 1980. Para tanto a ARTSIND adotou o seguinte discurso sintetizado por Soares:

[...] a realidade mudou, sobretudo com a queda do muro de Berlim, a derrocada do “socialismo real”, o advento do neoliberalismo e a ofensividade do capital sobre o trabalho. De acordo com a *Articulação*, o mundo mudou, mas a esquerda revolucionária continua fazendo o mesmo discurso radical, quando o momento é de ocupar os espaços institucionais. A esquerda estaria atrasada no tempo, como se não

tivesse entendido nada do que ocorreu no mundo na última década. (SOARES, 2005, p. 90, grifos do autor)

E assim, já no final da década de 1980, a Articulação demonstrava sua inclinação anticomunista a ponto de manietar o partido a fim de tentar controlar condutas suspeitas de serem radicais e críticas. Os métodos para viabilizar a nova visão e fazê-la dominante foi estimular a expulsão de indivíduos e tendências mais radicais e tornar a via burocrática o caminho para disciplinar as condutas dos militantes e das tendências dentro do partido. No Partido dos Trabalhadores essa tarefa foi mais simples para a tendência dirigente do que no movimento cutista, pois, embora tenha também se tornado majoritária, no sindicalismo tem sido submetida a conflitos com os quais não vivencia mais no PT, desde o início da década de 1990. A postura hierarquizante dos membros Articulação no PT foi identificada por Soares desde a fundação do Partido quando aconteceram “exclusões impostas, inicialmente, a fundadores do partido vinculados à esquerda revolucionária e marxista, como é o caso de Paulo Skromov, por ocasião da Reunião Nacional de Fundação do PT (31 de maio a 10 de junho de 1980), que iria eleger a Comissão Diretora Nacional Provisória” (SOARES, 2005, p. 97). Mais tarde, por conta do processo de regulamentação das tendências, criada sob “forte pressão para que as correntes de esquerda fossem literalmente excluídas do partido, principalmente aquelas consideradas pela direção as mais radicais: os trotskistas, marxistas e leninistas”. Sob a constante vigilância da **Articulação** para controlar as demais tendências, o PT jamais contou com a participação de militantes das tendências que se tornaram alvo da majoritária “nos cargos executivos do partido; a proporcionalidade não existia para o preenchimento de cargos na direção executiva. As tendências de esquerda tiveram de se contentar com a indicação de seus membros no Diretório Nacional”. A partir da regulamentação das tendências e da explícita manifestação de alguns dirigentes petistas como “o legendário Apolônio de Carvalho, ex-militante do PCB, [...] um dos primeiros a sugerir a expulsão de correntes”, instituiu-se a prática de expurgo daquelas que mais incomodavam: “Primeiramente, foi a vez da *Causa Operária* (CO) e outras defecções menores, sobretudo de grupos regionais; e depois de um tumultuado e doloroso processo, a exclusão da *Convergência Socialista* se consumou em 1992” (SOARES, 2005, p. 94-95, grifos do autor).

Ao considerar as influências e relações estabelecidas pela ARTSIND, deve-se levar em conta “O declínio e a desagregação do bloco soviético” e o fato da República Democrática da Alemanha no ano de 1989 ter decidido “em meio à crise política, suspender o controle da emigração para a República Federal da Alemanha, vindo a acelerar seu próprio fim” (BOITO JR., 1999, p. 216). Tais processos reverberaram nas contradições internas da CUT, pois, já estando a ARTSIND na condição de tendência majoritária, uma série de ações foram

empreendidas a reboque das entidades europeias que influenciavam tal tendência e que resolveram metamorfosearem-se para se engajar no neoliberalismo.

Outros três fatores foram decisivos para consolidar a posição branda, institucionalista e a estratégica da ARTSIND. A **mudança de postura dos intelectuais da Teologia da Libertação**, que abandonaram suas vinculações com o marxismo e aderiram a um discurso consensual com os novos rumos do capitalismo hodierno foi o primeiro deles; seguido da **filiação da CUT à Confederação Internacional de Centrais Sindicais Livres (CIOSL)** em 1991; e, em terceiro, a **extinção** do principal movimento de oposição sindical alternativo com relação aos sindicalistas de São Bernardo do Campo, o **Movimento de Oposição Metalúrgica de São Paulo (Momsp)** (BOITO JR., 1999). A partir desses acontecimentos, as próprias tendências à esquerda passaram a ter grande dificuldade para situar-se e atuar dentro do movimento cutista.

No que diz respeito ao refluxo da Teologia da Libertação, com a chegada de João Paulo II à condição de Papa, procedeu-se uma ofensiva da Igreja contra a Teologia da Libertação, seus intelectuais e seguidos em todo o mundo. Sob a liderança do cardeal Ratzinger, dirigente da Congregação para a Doutrina da Fé – que depois se tornaria Papa, sucessor de João Paulo II – e teve o seu pontificado marcado pela renúncia ao cargo – foi lançada, como registra Michel Löwy, “a famosa ‘Instrução quanto a certos aspectos da Teologia da Libertação’, [...] que a denuncia como uma nova heresia baseada no uso ‘indiscriminado’ de conceitos marxistas”. Desde então “a posição dos cristãos no campo da luta de classes nunca será o que era antes do surgimento e do desenvolvimento do cristianismo de libertação” (LÖWY, 2019, p. 61). Como consequência da ofensiva do Vaticano, os seus principais representantes da Teologia da Libertação capitularam. Suas posições foram reorientadas para que não conflitassem com a nova onda conservadora da Igreja. “Reviram seu socialismo cristão e sua relação com o marxismo”, como fizeram o “dominicano Frei Betto e o teólogo Leonardo Boff¹⁰⁹” que

¹⁰⁹ Em capítulo do livro *A resistência ao golpe de 2016*, Leonardo Boff se posicionou com um breve artigo intitulado “O impeachment como uma anti-revolução”. Nas palavras deste teólogo é possível notar como sua posição política está bastante adaptada à conjuntura neoliberal brasileira. Nota-se a defesa intransigente da ideologia neodesenvolvimentista, cuja classificação dada por ele é como revolucionária, pois, segundo ele, transformou o poder social dos de baixo em poder político-social, demonstrando ser desnecessária qualquer tipo de luta armada. Boff atribui aos governos petistas os méritos por ter colocado em curso a dita “revolução brasileira”. Afirma o autor: “Pois é isso, que a meu ver, ocorreu com o advento do PT e aliados com a eleição de Lula a presidente. O sujeito não é mais formado pelos detentores de poder, tradicional ou moderno e sempre conservador, mas pelos sem-poder: os vindos da senzala, das periferias e dos fundões de nosso país, do novo sindicalismo, dos intelectuais de esquerda, da Igreja da libertação com suas milhares de comunidades de base. Todos esses, num longo e penoso processo de organização e articulação conseguiram transformar o poder social que haviam acumulado num poder político-partidário. Via PT operaram analiticamente uma autêntica revolução. Superamos a visão convencional de revolução como um processo de mudança ligado à violência armada.

aderiram ao “ecologismo” passando “a fazer uma apologia genérica do ser humano, posicionamento que eles” próprios teciam críticas nos anos 1970 e 1980. A “luta dos pobres e oprimidos contra os ricos e opressores” foi recauchutada por esses intelectuais, que passaram, nos anos 1990 a defender o “congraçamento da ‘família humana’” (BOITO JR., 1999, p. 212).

Em 1989 a CUT estava ligada à Federação Sindical Mundial (FSM), internacional sindical vinculada ao bloco soviético. Com a extinção dessa federação, a partir da crise terminal da União Soviética, a CUT não mais pôde tirar proveito do conflito entre esta Federação e a Confederação Internacional de Organizações Sindicais Livres (CIOSL), afeita à social-democracia e ligada ao sindicalismo norte-americano. Desprotegida do apoio da FSM, no ano de 1991, procedeu-se em seu segundo Congresso forte pressão de setores que entendiam ser melhor aderir à CIOSL. A pauta foi aprovada e, com efeito, a CUT sofreu forte influxo das ideias e práticas defendidas pela CIOSL (BOITO JR., 1999). Mas outros vínculos da CUT com centrais internacionais sustentaram o reposicionamento da central na perspectiva colaboracionista com o neoliberalismo por intermédio do partipacionismo.

Uma das principais incentivadoras da criação da CUT, criada por integrantes identificados com a Igreja Católica e próximos do Partido Socialista Francês, a central sindical francesa *Confédération Française Démocratique du Travail* (CFDT), mudou bruscamente sua posição ainda na década de 1980. Trata-se de uma das centrais muito próximas da tendência Articulação Sindical. E o que aconteceu com a CFDT? Boito Jr. explica que esta central, “que foi pioneira no reconhecimento e apoio internacional quando da criação da CUT”, reformulou suas práticas e passou a entender desde o início dos anos 1980 que

o sindicalismo não poderia apenas denunciar o patronato, mas deveria, também, reconhecer a legitimidade do empresário e apresentar propostas às empresas. Orientada por essa concepção conciliadora e propositiva, a CFDT passou a fazer a **crítica à noção de luta de classes**, às “ações centralizadoras” – **as greves e passeatas de protesto** – e ao “estatismo autoritário jacobino”. Seu discurso passou a valorizar as reivindicações realistas, a negociação “a frio”, a “livre contratação” na base (a desigualdade econômica entre as empresas deveria ser levada em consideração nos acordos sindicais) e o “fortalecimento da sociedade civil” (BOITO JR., 1999, p. 213, grifos meus).

Aqui estão as origens do colaboracionismo adotado pela ARTISIND. Como revela ainda Boito Jr. a CUT, com sua tendência majoritária no concurso da implementação da nova prática do sindicalismo partipacionista contou com o assessoramento direto das centrais europeias, como foi o caso da central sindical internacional, sediada na Itália, *Confederazione*

Assumimos o sentido positivo dado por Caio Prado Jr em seu clássico “A revolução brasileira” (1966, p.16): “transformações que reestruturam a vida de um país de maneira consentânea com suas necessidades mais gerais e profundas, e as aspirações da grande massa de sua população que, no estado atual, não são devidamente atendidas, algo que leve a vida do país por um novo rumo”. (BOFF, 2016, p. 235-236)

Internazionale dei Sindacati (CISL), cuja colaboração foi decisiva na elaboração da proposta cutista do contrato coletivo de trabalho:

Em junho de 1989 e agosto/setembro de 1990, o Instituto Cajamar, entidade de estudos e formação sindical da CUT promoveu dois seminários internacionais sobre negociação e contrato coletivo de trabalho. A CISL, central italiana sob hegemonia católica, foi patrocinadora desse evento, cujo tom foi dado pelas palestras e intervenções de Gian Primo Cella e Tiziano Treu, professores italianos assessores da CISL. Os italianos insistiram na crítica ao sindicalismo de luta de classes, na idéia de que é necessário reconhecer a legitimidade do empresário e desenvolver uma “cultura negocial”, e na importância do “contrato coletivo” como instrumento de redução e atenuação do “conflito industrial”. As conclusões desse seminário influenciaram a concepção cutista de contrato coletivo, principalmente no que respeita à rejeição da ideia de confronto, à subestimação da importância da proteção legal do trabalhador e à valorização da negociação e do entendimento entre empregador e empregado. (BOITO JR. 1999, p. 215)

Por último, dentre os condicionantes conjunturais que favoreceram a hegemonia da ARTSIND, destaca-se o desaparecimento da mais forte tendência com a qual conflitava e que acabou extinta. Trata-se do **Movimento de Oposição Metalúrgica de São Paulo (Momsp)**. Ricardo Antunes recorda que o Momsp foi a “força política” paralela à ANAMPOS e de importância “para a constituição da CUT”. Por intermédio do Momsp, deu-se uma “das primeiras iniciativas para reunir a oposição sindical” realizada no congresso dessa tendência, em São Paulo, em 1979. “A finalidade era juntar, organizar e mobilizar as diferentes forças de esquerda que atuavam no movimento sindical e combatiam duramente tanto o peleguismo quanto o reformismo sindical da esquerda tradicional que se articulava em torno do PCB” (ANTUNES, 2020, p. 199). Enquanto o grupo dos autênticos despontava para organizar-se na ARTISIND, a oposição sindical configurada no Momsp manteve-se, ao longo “dos anos 80” sendo “o pólo que despontava como opção à força dos sindicalistas de São Bernardo, núcleo da futura corrente Articulação”, explica Boito Jr. (1999, p. 216). O desaparecimento do Momsp se deve ao fracasso perante seu principal objetivo: conquistar o sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo (capital). Como isso não foi possível, dadas as manobras do tradicional arqui-pelego Joaquim dos Santos Andrade, substituído por Luiz Antonio Medeiros, que chegou aparelhado pelo novo peleguismo da sua Força Sindical, o Momsp não conseguiu obter êxito em seu objetivo central: pré-requisito para que se firmasse como força de oposição alternativa à tendência hegemônica dentro da CUT, culminando em seu definhamento e dissolução enquanto tendência:

[...] o Momsp esbarrou na estrutura sindical – eis aí, de novo, a importância dessa estrutura para a moderação da luta sindical no Brasil. O velho pelego Joaquim dos Santos Andrade, o Joaquinzão foi substituído por Luiz Antônio de Medeiros. O assistencialismo foi elevado a um nível jamais visto, contando, além da receita bilionária do sindicato, com sucessivos aportes financeiros de diferentes governos. A direção desse sindicato logrou formar um “curral eleitoral” que funcionou como uma muralha que o Momsp não conseguiu transpor. No III Concut, realizado em Belo

Horizonte em 1988, a Articulação Sindical logrou aprovar mudanças no estatuto que reduziram muito a quantidade de delegados das oposições sindicais nos congressos da CUT. No V Concut, realizado em São Paulo em 1994, a Articulação extinguiu as CUTs Regionais, estruturas horizontais onde as correntes de esquerda tinham grande influência, e que concorriam com a estrutura confederativa da CUT, controlada pela Articulação. A antiga oposição sindical metalúrgica definiu e desapareceu. (BOITO JR., 1999, p. 217)

Com a extinção do Momsp, as forças à esquerda tiveram grandes dificuldades para se organizar e ser uma alternativa viável à Articulação. Diversas tentativas de aglutinar tendências à esquerda foram empreendidas ao longo da década de 1990, mas demonstraram-se ineficazes, culminando com a saída das tendências mais combativas para formação de novas Centrais ou da saída de uma das correntes extremamente alinhadas com a política da Artsind, a Corrente Sindical Classista, para, após o reconhecimento das Centrais pela legislação durante o governo Lula, fundar sua própria Central. Desse processo os movimentos que faziam frente à Artsind como CUT pela Base e mais à frente a Alternativa Sindical Socialista (ASS)¹¹⁰ não se sustentaram a ponto de na atualidade as correntes à esquerda não contarem com perspectiva unificadora em torno do combate à política da Artsind.

Foi com o caminho livre, isto é, com poucas ou esparsas resistências que a Articulação chegou aos anos 1990 com baixa e desorganizada resistência contra si no âmbito da CUT. Daí a sua política de conciliação e a característica institucionalista e partipacionista espalhou-se por muitos sindicatos cutistas e na estrutura confederativa controlada por esta tendência¹¹¹.

¹¹⁰ A Alternativa Sindical Socialista (ASS) constituiu “uma frente heterogênea formada por militantes ligados a movimentos populares e a setores progressistas da Igreja Católica que militavam em diferentes tendências do PT”. Após as tensões e conflitos ocorridos nos governos Lula com relação à posição da CUT e do PT frente ao Fórum Nacional do Trabalho e ao projeto de reforma sindical que estava em disputa no período em questão a ASS dividiu-se e “uma parte desses militantes permanece no partido, outra rompeu com o PT e uma fração dos que romperam aderiu ao Partido Socialismo e Liberdade – PSOL (GALVÃO, 2012, p. 192).

¹¹¹ A política da Articulação Sindical era concebida no âmbito do Partido dos Trabalhadores onde esta tendência se fez hegemônica e vinha implantando sua estratégia na política e no movimento sindical. A Articulação concebeu **o modo petista de governar** e, enquanto **ARTSIND o modo petista de fazer política sindical**. E quem eram os nomes que, além de Lula, conduziam a política da Articulação em seus processos de consolidação como tendência majoritária? Qual era a concepção e estratégia política em jogo? Regozija-se José Dirceu: “A vitória da Articulação foi acachapante, com 73% [no diretório regional do PT de São Paulo, em 1983] dos votos. Porém, a verdadeira mudança estava na direção eleita, em sua representatividade e no acúmulo de experiência política expressando, além da aliança vitoriosa, a capital e o interior, a academia, a fábrica e os bairros. Definia também a orientação de peitar a ditadura, mobilizando o povo pelas Diretas Já e não pela Constituinte ou pela aposta de uma greve geral. Não significava abandonar a opção das greves e mesmo a greve geral ou a defesa da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, mas revelava a percepção de que a disputa central se daria em torno da eleição, do direito de o povo eleger seus dirigentes, incluindo o presidente da República. Ainda me surpreendo com a representatividade, a experiência política e a capacidade de trabalho da direção eleita naquele encontro. As mais expressivas lideranças sindicais paulistas depois de Lula: Djalma Bom, Devanir Ribeiro, José Cicot, Luiz Gushiken, Marco Aurélio Garcia, Eder Sader e José Álvaro Moisés, da luta contra a ditadura e da universidade. Alípio Freire, Luiz Antonio de Carvalho e Jantente Pietá, da luta política e social, entre outros. Alípio, jornalista e artista, militante, tinha sido preso e torturado. Zé Machado, também anfíbio, do interior e da luta contra a ditadura, da academia e das prisões. E Rui Falcão, jornalista, ex-militante do VPR, preso, torturado, e meu amigo da Disp, sigla da Dissidência Universitária de São Paulo, completava o time. Não há como descrever o privilégio de ter

Armando Boito Jr. reflete que o participacionismo à moda da ARTSIND foi fruto de uma importação do **sindicalismo de contraposições** advindo do continente europeu. Contudo, o contexto e a conjuntura imperializada e dependente do Brasil, ainda mais quando se soma a outros fatores como falta de um braço parlamentar forte, aos entraves organizativos do conjunto do sindicalismo nacional, e à facilidade que tem o executivo federal em face da hipertrofia de poder governar através do recurso a várias medidas provisórias, etc., obstaculizam a efetivação dessa tática de sindicalismo social-democrata tão sonhado pela ARTSIND com vistas a ser importado da Europa para o Brasil. Segundo Boito Jr., as margens de negociação são encurtadas pelo governo e o patronato (BOITO JR., 1999). Isso posto, o sindicalismo participacionista é carregado de onirismo. O que realmente se obteve de resultado nessa tentativa guiada pela ARTSIND no “que concerne à base do movimento, isto é, aos sindicatos” foi o estímulo ao **“insulamento corporativo dos diferentes setores do movimento sindical a um certo desinteresse pela defesa dos direitos sociais ameaçados pela política neoliberal”** (BOITO JR., 1999, p. 148, grifos meus). Em outras palavras, a atuação dominante da ARTSIND favorecendo a despolitização do movimento sindical brasileiro.

A posse de Fernando Collor de Mello coincide temporalmente com a mudança de estratégia da CUT e com a adoção do **sindicalismo propositivo**, a antítese do **sindicalismo defensivo** que valorizava o movimento grevista, a ponto de a greve ser banalizada e motivo de chacota a partir da invenção do termo “grevilha” por parte dos integrantes da ARTSIND¹¹². No lugar do confronto procedeu-se a elaboração de táticas mediativas pautadas na negociação em fóruns que reunissem sindicalistas, o governo e o empresariado. Precisa Boito Jr. que a ARTSIND venceu as tendências contrárias e aprovou a estratégia **sindicalismo propositivo** a partir da IV Plenária Nacional da CUT, realizada em agosto de 1990 na cidade de Belo Horizonte¹¹³. Já em setembro de 1991, durante o IV Congresso da CUT, realizado em São Paulo, enterrou-se de vez a noção de sindicalismo defensivo para consagrar a nova proposta da tendência majoritária, mediante forte “conflito entre a Articulação Sindical e as correntes minoritárias situadas à sua esquerda”. Foi dessa forma que a ARTSIND se sagrou vitoriosa na

integrado essa direção como membro do diretório e da executiva, como secretário de formação política e depois secretário geral” (DIRCEU, 2018, p. 192, complementos meus).

¹¹² “A luta grevista é desvalorizada, e até estigmatizada. A corrente Articulação Sindical cunhou a expressão “grevilha” para nomear, pejorativamente, a linha sindical combativa dos anos 80. A luta grevista daquele período teria representado um contrabando, realizado pelos ex-militantes da esquerda armada que atuava na CUT, da prática de guerrilha dos anos 70 a prática sindical dos anos 80” (BOITO JR., 1999, p. 144)

¹¹³ Note-se, portanto, que foram necessários oito anos para que a política desenhada pelos estrategistas políticos da Articulação dentro do Partido dos Trabalhadores se tornasse predominante no movimento sindical, a ponto de elevar a **Artsind à condição de majoritária no movimento cutista somente em 1991. A Articulação efetivou-se no PT como corregente hegemônica no ano de 1983.**

implantação do participacionismo e garantiu controle sobre a executiva nacional da CUT, às custas da crise política que se instaurou na central a partir desse IV Congresso cuja “votação decisiva, que estabelecia os critérios de formação da executiva nacional da central”, contou com a atuação da Articulação Sindical em se negar a “concluir a contagem dos votos dos delegados” (BOITO JR. 1999, p. 131-132). A conduta da ARTSIND causou grande conflito e quase levou ao encerramento prematuro do congresso, mas garantia à sua executiva nacional o controle da Central.

O **sindicalismo propositivo** desdobrou-se mediante tentativas de negociações junto aos governos neoliberais e continuou em meio à contrarreforma de Estado realizada no governo de Fernando Henrique Cardoso¹¹⁴. Participar, negociar, propor e refluir a combatividade trouxe como resultados políticos no governo Cardoso derrotas vultuosas irreparáveis para as classes trabalhadoras brasileiras, a exemplo da alteração dos padrões de fiscalização das empresas, que dificultou a punição para aquelas que descumprissem acordos coletivos e as leis trabalhistas; a desindexação salarial e desvinculação do reajuste do salário mínimo atrelado aos índices de inflação, por meio de imposição através das Medidas Provisórias n° 1079/95 e n° 1906/97; instituição do contrato flexível de trabalho outorgado pela Lei n° 9.601/98, por meio da anualização das horas de trabalho, que ampliou o uso do direito do empresariado contratar trabalhadores por tempo determinado para o máximo de 24 meses, superando o que era anteriormente determinado do tempo máximo de 6 meses para esta modalidade de contratação; junto com a ampliação dos contratos, temporários veio também a redução dos benefícios para trabalhadores admitidos nessa modalidade, como a redução de salário, encargos e benefícios – assegurados pelas Medidas Provisórias n° 1709-4/98 e n° 1726/98) – , além da própria possibilidade de suspensão do contrato de trabalho por tempo determinado, desde que a empresa pagasse uma bolsa para que o empregado pudesse realizar cursos em programas de requalificação financiados pelo governo com recursos do FAT, enquanto estivesse com o contrato suspenso; a figura do juiz classista foi extinta no âmbito da justiça do trabalho e

¹¹⁴ O governo de Cardoso assentou-se nas “transformações no âmbito do Estado em virtude das reformas neoliberais (ajuste estrutural) e as implicações da supremacia do capital rentista (pagamento de juros da dívida pública) para as políticas públicas (redução do orçamento social). Carregada de forte “abertura econômica [...], acrescida das privatizações e da forte entrada de capital estrangeiro”, as políticas do Governo Cardoso agitaram “um intenso processo de aquisições, fusões, *joint ventures*, desnacionalizações de empresas importantes. Cardoso também “rearranjou a economia tornando-a mais dependente de produtos direta ou indiretamente extraídos da natureza para fortalecer as exportações. Com efeito, essas mudanças foram impulsionadas pela dependência crescente de exportações para tentar fechar os profundos déficits provocados pelo tributo neocolonial da dívida, pelas remessas dos lucros, saídas de capital e importações que desequilibrassem a balança de pagamentos” (LEHER, 2010, p. 38, 40-41)

criaram-se as comissões de conciliação prévia e do rito sumário, para solução de conflitos individuais (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2014).

Nas ações participacionistas da CUT, destacou-se o apelo à livre negociação e à defesa de pautas do empresariado, especialmente de setores da indústria nacional que já possuíam capacidade de defender-se em câmaras setoriais do Estado. Os sindicalistas, ao adotarem a sua estratégia, engrossaram as fileiras de apoio para requerer do governo políticas nacionais e internacionais favoráveis à melhoria de posição no mercado nacional e internacional da burguesia proprietária das grandes indústrias metalúrgicas, especialmente do setor automotivo. Ou seja, ao colocar suas apostas na luta em defesa dos interesses do patronato, por acreditarem que os trabalhadores teriam algum tipo de ganho com a redução do desemprego, possíveis melhorias no campo salarial e em benefícios sociais, a atuação dos sindicalistas só serviu para aumentar seu poder e capacidade do empresariado atingir seu propósito de acumulação capitalista. Uma vez atingidas as finalidades e aumentados os lucros do patronato, desfez-se a estrutura de colaboracionismo e os trabalhadores do ramo, cujos sindicatos lutaram pelos patrões, foram esquecidos, ameaçados, e desempregados pelas indústrias que não foram contempladas pelas políticas do governo (BOITO, 1999).

A visão propositiva e participacionista é também eivada de fatalismo, que leva os dirigentes sindicais a admitirem a abertura comercial e a competitividade entre empresas e trabalhadores como fenômenos naturais e inexoráveis. Não é à toa que dedicam grande parte dos seus esforços em tentar negociar demissões sem questionar a ação regressiva do capital-imperialismo:

Através do sindicalismo neocorporativo, o neoliberalismo logra manter a ação reivindicativa dos trabalhadores dentro de limites compatíveis com a hegemonia neoliberal. Em primeiro lugar, os valores capitalistas de mercado (lucratividade, produtividade, “qualidade”, eficiência) reativados pelo neoliberalismo são assumidos, [...], pelos sindicatos, que se colocam na tarefa de gerir, juntamente com os empresários, o setor onde estão alocados os trabalhadores de sua base – procuram usar o mercado capitalista a serviço dos trabalhadores do seu setor. Esse novo corporativismo está vinculado à desvalorização da mobilização e da luta. O comportamento do Sindicato dos Metalúrgicos do ABC frente às demissões nas montadoras é exemplar. Seus dirigentes partem de uma concepção fatalista, que indica o impacto da ideologia neoliberal no meio sindical cutista. Entendem que a abertura comercial seria inevitável. A CUT e o Sindicato do ABC discutem o ritmo dessa abertura, criticam o modo “açodado” como o governo estaria promovendo-a, mas não a questionam como uma ação regressiva do imperialismo. Desse fatalismo decorre outro: esses dirigentes estão convencidos de que o “enxugamento” das grandes montadoras é inevitável, se se quiser preservar sua “competitividade”. Admitidas a abertura comercial e a competitividade, o resto vem por si só. Frente às sucessivas ondas de demissões em empresas como a Ford ou a Volkswagen, a posição do sindicato consistiu em negociar o montante, as condições e os critérios das demissões, descartando, de antemão, a luta contra elas. (BOITO JR. 1999, p. 169 - 170)

As críticas às posturas das tendências à esquerda parece ser uma arma da ARTSIND, a fim de obnubilar o seu fracasso diante da opção pelo sindicalismo de participação. Enquanto se esforça para combater o que José Dirceu chama de “a velha política de usar o governo apenas para alavancar, fazer avançar a revolução, a luta de classes” (DIRCEU, 2018, p. 193) e, dessa forma, banaliza-se a radicalidade, as posturas críticas e perspectiva de transformação revolucionária da sociedade em nome de “vencer e ser governo” (DIRCEU, 2018, p. 193), a ARTSIND desenvolve ostensiva prática conciliatória que desarma, desmobiliza, despolitiza e permite retrocessos e perdas de direitos para as classes trabalhadoras. Isso pôde ser notado, por exemplo, na defesa do banco de horas e na proposta de contrato de trabalho coletivo, que flexibiliza direitos e aumenta a carga de trabalho, sem garantias efetivas de melhoria salarial ou, ainda, que qualquer melhoria salarial acompanhe as flutuações do mercado brasileiro.

No início dos anos 2000, conforme o estudo de José de Lima Soares revela, a ARTSIND, controlava cerca de 60% dos sindicatos brasileiros e sua forma de representá-los se dava, especificamente, por meio

da participação em fóruns tripartites, entidades governamentais, acordos referentes à reestruturação produtiva e inovações tecnológicas e organizacionais, acordos de compensação de horas (banco de horas e flexibilização da jornada de trabalho no mais das vezes desfavoráveis para os trabalhadores), negociação dos (eufemisticamente) chamados “pacotes de demissão voluntárias”, câmaras setoriais e regionais, desenvolvendo políticas de parceria com o capital, em detrimento das organizações por locais de trabalho de retomada das lutas contra o patronato e o neoliberalismo. (SOARES, 2005, p. 106)

Em um exemplo de suas atuações, a Articulação Sindical tem, nos anos 1990, a tentativa, que se baseou na experiência realizada pelo Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema, de elaborar uma proposta para apresentação ao governo, referente à aprovação nacional de um modelo de contrato coletivo de trabalho, que, na avaliação de Boito Jr. (1999), apenas reflete a perspectiva corporativista que se desenvolvera na CUT, na forma de despolitização que desvia-se de qualquer ofensiva contra o neoliberalismo.

Registre-se que a proposta do contrato coletivo vinha sendo estudada e formulada pela Articulação Sindical desde 1988, ou seja, antes mesmo dos neoliberais ascenderem ao poder no Brasil. Ela é uma reprodução do modelo de negociação coletiva desenvolvido pelo sindicalismo italiano, cujo nome naquele país é **contratação articulada**. Trata-se de um modelo que “previa um primeiro nível de negociação centralizado” envolvendo “central sindical, associações patronais e governo”. Em um segundo momento, “o processo de negociação deveria descer para Estados, regiões, categorias, setores e empresas, adicionando cláusulas acordadas entre as partes”. Entretanto, Boito Jr. pondera que a proposta é reiterativa do neocorporativismo, ainda mais que, na tentativa de transpô-la para o Brasil, a “CUT não se empenhou para obter

negociação nacional e, mesmo que o fizesse, seria difícil imaginar que, no Brasil, o processo poderia se passar à maneira italiana” (BOITO JR, 1999, p. 151). Além disso, considerando a heterogeneidade do sindicalismo brasileiro “a CUT não possui unidade, centralização e força para conduzir um processo de negociação no nível nacional, que tenha autoridade frente ao patronato e à sua própria base” (BOITO JR. 1999, p. 153). Ao validar a proposta, estaria a CUT deixando a classe trabalhadora brasileira à mercê das classes dominantes que disputam posição entre si nas configurações do bloco no poder.

A proposta da CUT referente ao contrato coletivo constituía-se em uma ameaça aos direitos sociais dos trabalhadores brasileiros. Mesmo com a tentativa de aperfeiçoar a que foi elaborada em 1988 e dar-lhe uma aparência moderna no ano de 1992, a CUT à época presidida por Jair Meneguelli, se posicionou através do referido dirigente do modo a seguir, como transcreve Boito Jr. acerca da

concepção e a proposta de contratação coletiva da CUT: “A partir do contrato coletivo haverá ou será necessária a mudança na própria Constituição brasileira. Faremos as leis, nós faremos a ‘Constituição’ que regerá o capital e o trabalho, ou seja, não se deveria ter discutido redução de jornada de trabalho na Constituição. Deve se discutir, sim, entre as partes, entre o capital e o trabalho. A única Constituição detalhista que existe no mundo é a nossa. Não queremos mais que o Congresso nos diga como temos de contratar; queremos discutir – nós, trabalhadores, com os empregadores – como queremos fazer o contrato” (BOITO JR, 1999, p. 150)

Isso “evidencia não só que a proposta de contrato coletivo visava a uma revisão geral da estratégia sindical da CUT, como também o ponto em que se centrava tal revisão. Os trabalhadores não deveriam privilegiar a luta por direitos sociais”, comenta Boito Jr, que identifica, também, na fala de Meneguelli, um vislumbre sobre um “futuro próximo no qual os direitos sociais poderiam ser expurgados da Constituição, transferindo garantias trabalhistas para a negociação livre e direta entre sindicatos e patronato” (BOITO JR, 1999, p. 150).

Talvez a proposta estivesse comprometida com o braço de sustentação da ARTSIND, parte do operariado e com a classe média, mas era totalmente contrária aos interesses dos demais trabalhadores e trabalhadoras:

A proposta cutista de contrato coletivo de trabalho parecia atender aos interesses de setores sindicalmente mais organizados da classe média e da classe operária (metalúrgicos, petroleiros, bancários), em detrimento dos interesses do restante das classes trabalhadoras. É nesses setores sindicalmente mais fortes que está o princípio de base social da corrente Articulação Sindical. Para nos referirmos ao sindicato do qual partiu a proposta de contrato coletivo, a dos metalúrgicos de São Bernardo, cabe o exemplo do operariado das montadoras, que passou a ver no restante da categoria legal mais um peso do que um recurso de poder na luta sindical. (BOITO JR., 1999, p. 153)

Com as divisões no movimento cutista e a extinção de agrupamentos fortes, bem como a saída das correntes tidas como mais combativas, tem se tornado cada vez mais difícil para os

grupos de esquerda da central fazer frente à ARTSIND. O significado da redução das perspectivas de uma articulação de tendências à esquerda protela na agenda do sindicalismo a possibilidade de que a unidade entre elas faça surgir uma nova tendência ou grupo de corrente majoritária, capaz de encampar um modelo sindicalismo superior ao propositivo que verdadeiramente busque representar os interesses concretos das massas trabalhadoras brasileiras.

2.2.1 Tendências político-sindicais do PT e suas atuações no movimento cutista e na reconfiguração do novo sindicalismo nos governos Lula e Dilma

Desde cedo as tendências cutistas perceberam que a unidade, mediante formação de um bloco de esquerda, seria o melhor caminho para confrontar a perspectiva moderada e participacionista da Articulação, no PT e da ARTSIND, na CUT. O II Congresso do Partido dos Trabalhadores, realizado em Belo Horizonte, no ano de 1999 é exemplar no sentido de registrar a experiência de formação de um desses blocos. Em torno da **Tese Socialismo ou Barbárie** estiveram reunidas as tendências Articulação de Esquerda (AE), Força Socialista (FS), Brasil Socialista (BS) e Tendência Marxista (TM), além de grupos regionais. Em posição contrária à da Articulação, as referidas tendências asseveraram sua posição unitária em defesa de consolidação do PT como um “*Partido socialista, de massas, democrático e militante*”, baseado na busca pela constituição do “*autogoverno dos trabalhadores, onde tenha sido eliminado o mercado e todas as categorias mercantis; e onde o Estado tenha desaparecido como aparato político*” e se chegue à “*transformação revolucionária do Estado em Estado socialista*” (SOARES, 2005, p. 109-110, grifos do autor).

Por meio da tese *Socialismo ou Barbárie*, o bloco de esquerda fez uma série de críticas aos rumos tomados pelo PT e apresentou expectativas de retomada de rumos populares e sonhos de uma transformação socialista do partido. No campo das críticas destacaram-se aspectos que as tendências à esquerda consideravam como descaracterizadoras do PT, tais como: 1) o fato do partido ter se rebaixado a ser governo e de abrir mão da luta pelo poder; 2) as instâncias do partido deixaram de ser fóruns de formação e deliberação coletiva; 3) o partido estava se convertendo, ao longo dos anos 1990 “em uma agremiação de ‘notáveis’, e até de ‘caciques’, [...] o partido vai assumindo cada vez mais feição de ‘máquina eleitoral’; financiamentos de campanha de origem política e eticamente incompatíveis com o projeto supostamente socialista que o partido um dia apresentou vão se tornado uma rotina banal; 4) a vida partidária e a ação militante, enquanto atividade voluntária e não remunerada vai perdendo sentido dentro do

partido; 5) as relações clientelistas avançam dentro do PT, opondo, de um lado, aqueles que detêm a máquina, e do outro, aqueles que estão despossuídos desse capital político” (SOARES, 2005, p. 110-111).

Por essa razão que a tese *Socialismo ou Barbárie* “cutuca” os setores moderados do Partido enfatizando a necessidade de **vitalidade e rebeldia**, mas criando certas expectativas idealistas de que o PT poderia se transformar no partido capaz de orientar a transformação socialista da sociedade, pois, segundo as correntes aglutinadas em torno dessa tese do segundo congresso do PT, em 1999, O PT é “o espalho político que aglutina, de modo expressivamente majoritário, os segmentos sociais objetivamente interessados na transformação socialista da sociedade”. Acreditavam no legado do Partido como criador e difusor da cultura política democrática no Brasil, defensor dos direitos dos trabalhadores e do conjunto dos explorados e oprimidos da nação. Justificavam que os motivos que levam os trabalhadores a dar apoio e a votar no PT era, justamente, o radicalismo do Partido, afinal a classe trabalhadora identifica-se com esse ingrediente “naquilo que ele simboliza em termos de fidelidade às causas populares e de combate às classes dominantes”. Exaltavam essa suposta identificação entre o radicalismo e os interesses das massas em combate à versão “light” que uma fração do partido tentava “vender”. Arremataram que o PT possuía todas as credenciais históricas forjadas na luta que o habilitavam para defender a proposta socialista e, na visão dos grupos aglutinados em torno dessa tese **Socialismo ou barbárie**, é o PT que “pode continuar sendo um partido estratégico para a luta pelo socialismo no Brasil” (SOARES, 2005, p. 111-112, grifos do autor).

Soares analisa que essas assertivas do bloco de esquerda do ano de 1999, bem como as que lhe sucederam no movimento petista e cutista ficaram no campo da construção meramente discursiva e utópica à medida que eles se resumem a uma mínima unidade possível construída nos congressos e, quase sempre, voltadas para a aglutinação de integrantes do partido e das tendências em torno da defesa de posições que formam grupos para se atingir quantitativos necessários para ocupar cargos na diretoria do partido. Segundo o autor, essas posições políticas não representam o pensamento político-ideológico do conjunto da esquerda petista:

Expressam, de fato, uma unidade possível, um certo consenso dentro do quadro de um congresso do partido, marcado, quase sempre, por tensas disputas políticas e ideológicas. Nesses momentos, as forças políticas do partido buscam, a qualquer custo, a unidade como forma de garantir seus espaços, com a eleição de seus quadros militantes para a direção nacional. São acordos pontuais, circunstanciais, que não se prolongam, mas que asseguram a permanência dos representantes das correntes políticas de esquerda na direção do PT. Foi o que ocorreu com os signatários da tese *Socialismo ou barbárie*. O que demonstra um esforço inegável de tentar buscar a unidade de esquerda. (SOARES, 2005, p. 112)

À esquerda também esteve uma das tendências mais combativas da história da CUT, o Movimento por uma Tendência Socialista (MTS). Surgida em 1995, “logo após o VI Concut, para tentar se constituir como alternativa de esquerda à tendência majoritária da CUT” (SOARES, 2005, p. 155), ela afirmava-se trotskista e condenava as negociatas da CUT com o patronato e o governo. Enquanto esteve na CUT, o MTS defendeu a necessidade de se adotar uma ação direta contra o capital e a política neoliberal e afirmou que a negligência da CUT era “a grande responsável pela política de flexibilização dos direitos dos trabalhadores”, tendo em vista sua adesão ativa e colaboração no “caso dos acordos de flexibilização da jornada, banco de horas, implementados em algumas empresas como a Volks do ABC paulista em detrimento dos trabalhadores”. (SOARES, 2005, p. 156).

O MTS também denunciou o fato de a CUT ter optado por desenvolver parcerias com o governo, a fim de assumir e responsabilizar-se pela formação profissional da classe trabalhadora. Nota-se aqui, mais uma vez, a fraqueza das teses de Tumolo (2002) e Souza (2002), bem como uma contradição na afirmação de Soares (2005). Os dois primeiros negaram as contradições no interior do movimento cutista. Já Soares se contradiz ao adstringir a formação de blocos de esquerda à mera conquista de cargos nos congressos da CUT e do PT. Ao analisar a atuação do MTS e seu posicionamento crítico em torno de questões tangentes e da denúncia combativa de problemas crônicos, prova-se não ser a CUT uma réplica do PT. A resistência é possível e a contraposição à ARTSIND foi latente e mostra-se viável dentro e fora do movimento cutista, muito embora ainda desorganizada e frágil. Sobre as posições do MTS acerca da polêmica decisão da CUT em se beneficiar dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para desenvolver cursos de formação profissional, Soares detalha que:

O MTS não poupa críticas à direção da CUT, quando se trata da chamada “política de formação profissional”. A propósito dessa questão, o MTS considera que as tarefas e responsabilidades assumidas pela CUT são atribuições do Estado, do governo e do patronato. Não seria papel do movimento sindical ou de uma central sindical implementar ou assumir tarefas dessa natureza. As principais críticas advêm do fato de que:

- Em primeiro lugar, assimila quase acriticamente a premissa neoliberal de que o desemprego, a geração do emprego etc., tem a ver com a baixa qualificação do trabalhador brasileiro. Os inúmeros cursos e atividades de formação profissional promovidos pela CUT e, agora, as agências de intermediação de mão-de-obra (no ABC, no Rio de Janeiro etc.) acabaram por corroborar com a propaganda governista [...] Isso já seria um abuso em si, mas fica mais grave ainda porque se traduz numa flagrante contradição com a posição tradicional da CUT, de defesa de um sistema público de emprego.
- Em segundo lugar, porque assume para si a tarefa de que é do Estado: de garantir o direito à qualificação profissional do trabalhador brasileiro. Pior, o faz num momento em que o governo está diretamente sucateando as Escolas Técnicas Federais, alegando falta de verbas. O correto seria fazer uma forte campanha em defesa do ensino público para obrigar o governo a repassar essas verbas para as escolas técnicas.

- Em terceiro lugar, porque, para uma atividade que seus defensores dizem que não é prioridade da CUT, o volume de recursos obtidos do governo federal é imenso. Neste ano serão em torno de R\$ 35 milhões. Para se ter base de comparação é preciso informar que a receita anual da CUT originada das contribuições dos sindicatos é de cerca de R\$ 7 ou 8 milhões (já incluídos o referente ao imposto sindical). Ora é óbvio o mecanismo gerador de dependência embutido nesse processo. E não há dependência financeira que não gere falta de independência política. (SOARES, 2005, p. 156-157, grifos so autor)

Em que pese todos os esforços feitos pelo MTS e pelas tentativas dos blocos de esquerda, a resistência à ARTSIND não se consagrou como alternativa, avalia Boito Jr., tendo em vista o predomínio que a tendência dominante conquistou nos anos de 1980 e 1990 sobre as bases sociais do sindicalismo brasileiro e a dificuldade de construir unidade entre as correntes minoritárias (BOITO JR., 1999).

No partido, as tendências tiveram de se enquadrar às duras investidas praticadas na forma de intensa atividade burocrática. Aquelas que não atenderam aos dispositivos foram expulsas do PT. O mesmo não pode ser feito na CUT, dadas as especificidades organizacionais do movimento sindical. Deparando-se com esse limite, a ARTSIND se propôs a desenvolver manobras a fim de reduzir os espaços democráticos e burocratizar a Central com o intuito de cercar espaços e diminuir as margens de atuação das vozes dissonantes. A tática empreendida voltou-se “para manipular o número de delegados e promover a redução artificial de algumas delegações estaduais, o que lhe rendeu aumento do peso político na plenária do Congresso de 49% para 51%, garantindo sua maioria”, explica Souza (2002, p. 152). Foi assim que no IV Congresso Nacional da Central Única dos Trabalhadores (IV CONCURT), realizado em 1991, a ARTSIND partiu para o ataque com a intenção de sagrar-se majoritária, apelando até mesmo para supostas fraudes, posto que não dispunha dos mesmos artefatos de desníveis no partido político para expurgar ou vencer tendências opostas com maior facilidade.

Com efeito, a tendência majoritária da CUT é acusada de reduzir a participação das bases e alijar as entidades filiadas, desde que lançou mão das táticas antidemocráticas com o propósito de burocratizar a central. Não restou alternativa para as bases sociais, a não ser contar com as **tendências sindicais**, posto que essa atuação ganhou centralidade no interior da CUT como possibilidade de driblar a burocratização imposta e coibir a democracia sindical. Como afirma Souza,

Em contrapartida, cresceu a importância das tendências sindicais em detrimento das entidades filiadas, a Direção Executiva Nacional passou a concentrar o poder de decisão acerca das estratégias e encaminhamento do plano de lutas e, em decorrência, caminhou-se para uma crescente burocratização da Central. [...]. (SOUZA, 2002, p. 153)

Essa burocratização foi implantada a partir das manobras realizadas pela ARTSIND desde o III CONCUT. Informa Souza (2002), que esse Congresso deliberou a favor das seguintes medidas restritivas: 1) a participação nos congressos cutistas tornava-se possível apenas aos delegados das entidades filiadas e oposições sindicais reconhecidas pelas CUT's estaduais; 2) o número de delegados das entidades deveria ser proporcional ao número de sindicalizados e não mais de trabalhadores na base como nos congressos anteriores. No caso das oposições sindicais, a proporcionalidade estaria relacionada ao número de votos obtidos na última eleição para a diretoria da entidade e, para as que não disputaram eleições, o número não poderia ser superior à delegação do menor sindicato; 3) eliminou-se o critério que estabelecia a proporcionalidade entre delegados de base e de diretoria, tendo em vista que a escolha dos delegados para o Congresso Nacional da CUT deveria ocorrer por meio de eleição proporcional, a ser realizada nos congressos estaduais, e não mais pelas instâncias das entidades; e 4) modificou-se a periodicidade do Congresso Nacional de dois para três anos, fato que demonstra, ainda mais, a necessidade de fuga dos debates e pouca disposição democrática:

[...] embora constasse em seu discurso a disposição para um debate aberto e fraterno e com absoluto respeito aos princípios e à prática democrática, o que prevaleceu nos encaminhamentos das resoluções foi o autoritarismo e a intransigência para ouvir as tendências que divergiam da concepção sindical defendida pela Articulação Sindical, que a partir de então passou a ser imposta, contradizendo, na prática, o que esta tendência defendia apenas no discurso. (SOUZA, 2002, p. 148-149)

Como já afirmado, até o ano de 2003, as correntes contrárias fizeram tentativas de se amalgamar em blocos de esquerda com a finalidade de combater as práticas arbitrárias e realizar tentativas de se firmar a qualquer custo por parte da ARTSIND, a ponto de o esgarçamento das relações levar à primeira grande cisão do movimento cutista após 30 anos, desde a criação da central. Em que pese outros rompimentos e conflitos que levaram a determinadas reconfigurações, nenhum deles foi tão impetuoso quanto o que ocorreu depois da chegada de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência. Prova disso se constata com a criação das primeiras centrais sindicais concebidas a partir de rupturas no interior da CUT: fenômeno que não aconteceu durante as duas primeiras décadas de criação dessa Central.

De modo geral, a CUT possui em seu quadro a presença de correntes ligadas, em sua maioria, ao Partido dos Trabalhadores. Essa predominância, depois do racha ocorrido durante os governos Lula, tem sido, no plano nacional, de caráter totalizante, isto é, todas as tendências da CUT, que na atualidade atuam na Central, são petistas. Esse fenômeno muda quando observado o aspecto estadual. As CUTs Estaduais possuem em seu interior a presença de alguns

sindicatos controlados por tendências locais ou regionais e sem vinculação com a CUT Nacional e com suas tendências.

Identifica-se na literatura que na CUT Nacional, além da ARTSIND, há delegados e dirigentes identificados com: Articulação de Esquerda (AE), Democracia Socialista (DS), Brasil Socialista (BS), O Trabalho (OT), Movimento por uma Tendência Marxista (TM) e Força Socialista (FS).

Sob a liderança do jornalista Valter Pomar, um grupo dissidente resolveu desligar-se da tendência majoritária para fundar a corrente **Articulação de Esquerda (AE)**. Concebida em 1993 e, tendo como marco originário o “*Manifesto Hora da Verdade*”, a AE conseguiu formar-se a partir de uma vasta base composta por “sindicalistas, parlamentares, intelectuais, representantes dos movimentos sociais etc” (SOARES, 2005, p. 108, grifos do autor). Além de Pomar, esteve entre os integrantes da Articulação de Esquerda, figuras emblemáticas, como o ex-senador e ex-governador do Distrito Federal, Cristovam Buarque – que atualmente integra a “nova direita” estando filiado ao partido Cidadania. Paul Singer e Tarso Genro também foram membros da AE. De acordo com Soares (2005), a Articulação de Esquerda tentou apresentar ao movimento cutista, ainda nos anos 1990, a proposta de uma **nova política sindical** que pleiteava que a central: 1) incorporasse os trabalhadores desempregados e aposentados em suas bases; unificasse o movimento sindical na luta e atuasse no aparelho sindical com o intuito de fundir sindicatos como forma de fortalecer as bases sociais; 2) ampliasse a organização de base dos trabalhadores; e 3) retomasse as práticas que deu origem à Central, de realizar alianças orgânicas com os movimentos populares, especialmente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tanto na base, quanto na luta.

A **Democracia Socialista (DS)** aglutinou-se por muitos anos em torno do bloco de esquerda **CUT Pela Base**, agrupamento que fez frente à ARTSIND durante toda a história da CUT até sua destruição em 2003 durante o 8º CONCURT, primeiro congresso da Central após a chegada do PT à presidência da República e realizado em São Paulo entre os dias 3 e 7 de julho daquele ano. Diante dos conflitos e rachas ocorridos no PT e na CUT naquele ano, em consequência do projeto neodesenvolvimentista que favorecia as elites e colocado em curso pelo governo do PT, a Central reorganizou-se internamente quanto aos blocos litigantes, mantendo a ARTSIND na hegemonia enquanto a **Alternativa Sindical Socialista (ASS)** apareceu como proposta de organização do bloco de esquerda. A Democracia Socialista ingressou então nas fileiras da ASS. Mas isso não significa que tal corrente interna do PT e da CUT seja um símbolo de resistência ou radicalização; afinal, destaca Soares, está a DS em uma posição moderada e vista pelas demais tendências como bem comportada e centrista, posto que

suas posições táticas estão muito próximas da tendência Articulação, com quem desenvolve “relação não-conflitiva e ambígua”. Para o autor, as “convicções políticas e concepções” da DS “foram sempre mediadas pela política do ‘bom-senso’, através de acordos que lhe trouxessem dividendos. Sua relação com a tendência *Articulação* tem sido bastante criticada por tendências de esquerda” (SOARES, 2005, p. 123-124, grifos do autor).

A atitude titubeante da DS com relação à ARTSIND deveria causar certa perplexidade ao leitor que possui conhecimento sobre as origens da DS, que remonta à década de 1970. Possuiu tal corrente origem trotskista, internacionalista vinculação com IV Internacional¹¹⁵, em sua sessão política do Secretariado Unificado (SU). Eram suas fontes de orientação teórica e política as obras de Ernest Mandel, Michel Löwy e Daniel Bensaïd (SOARES, 2005).

A história das contribuições da DS para o movimento operário brasileiro foi muito forte e é observável no jornal organizado por esta tendência, denominado *Em tempo*, que levou aos trabalhadores brasileiros conteúdo de relevância para orientá-los num posicionamento firme em torno da luta de classe. Contribuíram com o *Em tempo* os intelectuais internacionalistas destacados no parágrafo anterior, além de muitos “outros militantes ou simpatizantes do trotskismo e luxemburgistas”. Um destacamento importante do quadro da Organização Socialista Internacionalista (OSI), o Comitê de Ligação dos Trotskistas Brasileiros (CLTB), foi

¹¹⁵ Cumpre esclarecer, conforme explicação de um dos mais importantes especialistas em tendências e partidos políticos no Brasil, Antonio Ozaí da Silva, que a IV Internacional foi “fundada numa conferência realizada em Paris, em 3 de setembro de 1938. Os fundadores adotaram um documento base redigido por Trotsky, que ficou conhecido como ‘Programa de Transição’. Para Trotsky e seus seguidores, era necessário manter o fim da revolução proletária mundial rompido pela contrarrevolução stalinista. Com o passar dos anos, a IV Internacional se dividiu em diversas tendências e frações. No emaranhado de siglas que reivindicavam a continuidade da IV Internacional fundada, destacaram-se intelectuais como Ernest Mandel, Nahuel Moreno e Pierre Lambert” (SILVA, 2001, p. 1). Mandel, fundador do Partido Socialista Operário da Bélgica, firmou-se como dirigente e intelectual orgânico mais influente da **IV Internacional – Secretariado Unificado (SU)**. Afirma a tendência **Democracia Socialista (DS)** orientar-se no legado de Mandel e por isso é vinculada ao SU. Já o argentino Nahuel Moreno reivindicou o legado de Trotsky ao fundar a Liga Internacional dos Trabalhadores (LIT). A **LIT** é produto de um racha na SU. Os que reivindicam o legado trotskista/morenista no Brasil estão divididos, na atualidade, entre o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU). Na verdade, as duas tendências cujos proclamados morenistas brasileiros são grupos que se dividiram entre os dois partidos supramencionados e o Partido dos Trabalhadores. No primeiro caso, tem-se o **Movimento ao Socialismo (MAS)**, tendência que rachou motivada pelos conflitos que mais tarde favoreceu a criação do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Já a histórica tendência **Convergência Socialista** conta com integrantes que se desligaram do PT a fim de fundar o PSTU e se afirmam como tendência interna do Partido adotando o mesmo nome que tinham no PT e reivindicando para si o legado histórico de uma corrente que nasceu antes da fundação do PT e, também, se afirmam ligados à LIT. A outra parte de integrantes da CS que não concordaram com a criação do PSTU fundou a **Liga Operária Internacionalista (LOI)** vinculada a uma dissidência da LIT que responde pelo nome de Centro Internacional do Trotskismo Ortodoxo (QI) e reafirma ser representante das ideias de Moreno e Trotsky internacionalmente. Tem-se a corrente **O Trabalho (OT)**, do PT, afirmada como sessão da **Quarta Internacional – Centro Internacional de Reconstrução (QI-CIR)**, agrupamento que se orienta, majoritariamente pelos escritos do trotskista francês Pierre Lambert. O segundo agrupamento lambertiano tem no Partido da Causa Operária (PCO) sua sessão no Brasil. Ao serem expulsos da QI-CIR, o grupo internacionalista liderado por Jorge Altamira, da Argentina, e Guillermo Lora, revolucionário boliviano mobilizou a militância dos seus partidos na Argentina e na Bolívia e fundou a **Tendência Quarta Internacional (TQI)**. O PCO responde pelas ações da **TQI** no Brasil. (SILVA, 2001).

que iniciou o processo de debate para fundar a DS na década de 1970. Soma-se a esses elementos o fato de que a FUME, dissidência da Convergência Socialista, também integrou o grupo pioneiro da DS logo no início da década de 1980. A DS, ao longo da sua trajetória, cooperou imensamente para o crescimento numérico da militância sindical e do PT, a ponto de conquistar um elevado quantitativo de cadeiras no parlamento e em governos estaduais e de grandes prefeituras brasileiras. Na evolução das suas concepções que acabaram por se conformar no âmbito do programa capitalista, à medida que enveredou na corrida eleitoral, os quadros da Democracia Socialista (DS) têm defendido a **democracia direta** e, para tanto, tem apostado no desenvolvimento de experiências governamentais cujo **orçamento participativo** tem sido sua principal bandeira e cuja propaganda do **modo petista de governar** tem se difundido:

A Democracia Socialista (DS) entende ainda que uma das questões fundamentais para o PT é a democracia direta, através do orçamento participativo, centrado na participação popular e no “novo modo petista de governar”. Assim, de acordo com a DS, essa seria uma das formas de “enfrentar os privilégios das elites dominantes e privilegiar os interesses das maiorias”. A tese cita a experiência do Rio Grande do Sul, que, a partir da articulação e formação de blocos populares de esquerda, vem conseguindo administrar democraticamente a Prefeitura de Porto Alegre e o Estado com a participação das camadas mais pobres da população. De acordo com a tese da DS, não apenas a experiência do Rio Grande do Sul, mas também as experiências do Acre e do Mato Grosso têm sido importantes para o partido e para a esquerda mundial. (SOARES, 2005, p. 126, grifos do autor)

Nascida a partir da dissolução do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR) – dissidência pcbista revolucionária armada da década de 1960, a tendência **Brasil Socialista** “teve como militantes alguns dirigentes históricos, entre eles, o historiador Jacob Gorender, o lendário Apolônio de Carvalho, o engenheiro Bruno Maranhão e o jornalista Mário Alves. Este último foi torturado até a morte pela repressão política da ditadura militar” (SOARES, 2005, p. 116). Embora seus militantes tenham contribuído para a construção do PT e da CUT, a existência efetiva da tendência formalizou-se em 1991. Toda a linha de trabalho exercida manteve-se em curso a partir da oficialização do grupo de ex-revolucionários em tendência no partido político e na Central sindical, como a publicação periódica da revista *Brasil Revolucionário*, através do seu instituto Mário Alves. Destaca Soares que a participação da BS no movimento sindical era pequena, ao contrário da sua articulação com o movimento social fazia uso dos vínculos “com os trabalhadores sem-terra, principalmente na região de Pernambuco”. Tal aproximação levou os militantes da BS a organizar no ano de 1997 “juntamente com outros setores populares, o *Movimento de Libertação dos Sem-Terra* (MLST)”, cujo lançamento ocorrera “em Brasília e contou com a presença de militantes e trabalhadores de várias regiões do país”. A prática recebeu acusações por parte de outras

correntes de esquerda de “postura ‘divisionista’”, segundo tais tendências antagonistas devido ao fato de estar o surgimento do MLST em contraposição ao MST. Outrossim, a tendência Brasil Socialista alimentou esperanças de transformar o Partido dos Trabalhadores em Partido da Revolução Socialista no Brasil e cogitou ter de preparar-se para ser organizado segundo as leis da clandestinidade à medida que a exacerbação da luta de classe se tornar factível:

Partindo da premissa de que o PT poderá vir, um dia, a se converter em instrumento de transformação radical da sociedade, a *Brasil Socialista (BS)* acredita mesmo que, com a exacerbação das contradições de classe, se colocará como perspectiva “a construção do partido revolucionário, organizado segundo as leis da clandestinidade. Essa é a única maneira de assegurar a militância política organizada que se realiza hoje no PT, independentemente da conjuntura que venha a ser imposta pelas classes dominantes (BRASIL SOCIALISTA, 1998, p. 26)”. (SOARES, 2005, p. 120)

A BS teceu duras críticas às posturas sindicais defensivas e à implementação das câmaras setoriais e instâncias tripartites. Para a BS o participacionismo foi uma opção clara por abrir mão do que se tem de mais básico e espontâneo no movimento sindical para realizar campanhas em defesa dos interesses do patronado, priorizando a política industrial em defesa dos interesses do capital. Essa crítica da BS direcionada à Articulação Sindical surgiu em decorrência da constatação de que a tática majoritária do cutismo em aderir aos Fóruns, Câmaras e outras instâncias de conciliação se demonstrava catastrófica para os trabalhadores. Um exemplo tácito da tragédia pode ser identificado nos escritos de Boito Jr. O estudioso compreende que os trabalhadores podem e devem tirar proveito do atrito entre os neoliberais e neodesenvolvimentistas, todavia, o caminho empreendido pela CUT tem sido estéril. Ao tentar explorar as contradições das câmaras setoriais em um “órgão tripartite, que reunia representantes do governo, empresários e sindicatos de trabalhadores de um setor econômico ameaçado pela abertura comercial”, ainda no governo Collor, a CUT encampou a defesa das montadoras brasileiras e de políticas protecionistas em vez de conceber mecanismo para confortar e “barrar o crescimento do desemprego e a desindustrialização”. Ao colocar-se “a reboque dos interesses das montadoras de veículos”, o movimento sindical favoreceu “parte importante do setor imperialista do grande capital industrial”. Desconsiderou-se o fato de que essas empresas já possuem elevado “peso político junto ao governo” e não se levou em conta “também os limites da divergência das montadoras com a política econômica governamental”. Uma vez que suas demandas foram atendidas pelo governo, mediante a reversão de parte da abertura comercial, sob forte apelo da maior entidade organizativa da classe trabalhadora no país, a CUT, a traição burguesa logo e, como sempre, demonstrou-se, pois “o governo e as montadoras desfizeram a câmara”. O motivo da anulação do órgão tripartite? Com a “redução de tributos e créditos subsidiados, a política de desindustrialização foi deslocada das

montadoras, que pareciam ameaçadas sob o governo Collor, para o setor de autopeças, onde está o médio capital nacional” (BOITO JR, 1999, p. 172 e 173). Isso tornou a câmara desnecessária afinal. O empresariado vitorioso pôde então dar sequência à sua acumulação ampliada por meio da redução dos custos da produção com arrocho salarial e demissões. Ante o exposto, torna-se possível compreender a indicação da BS:

Para o metalúrgico Antonio Carlos Batista de Souza (Toninho), da Comissão de Fábrica da Mercedes-Benz (ABC) e militante da *Brasil Socialista* (BS), a crítica às direções do PT e da CUT está ligada às posturas defensivas que elas têm assumido nos últimos anos. Os traços dessa política têm-se manifestado nos acordos das câmaras setoriais, culminando com a implementação das chamadas câmaras regionais no ABC (uma espécie de “câmara setoriais” regionalizada, na qual se prevê, inclusive, o sindicalismo discutindo política industrial, reestruturação produtiva, novas tecnologias, mudanças organizacionais que favorecem claramente o capital. (SOARES, 2005, p. 121)

A tendência **O trabalho (OT)** é uma das principais herdeiras da tradição da Organização Socialista Internacionalista (OSI)¹¹⁶, entidade organizativa que desenvolveu significativo papel em estruturar a militância socialista, o movimento sindical e a juventude universitária em meados da década de 1970. Trotskista, a OT nasceu ligada à versão lambertiana da Internacional trotskista – Quarta Internacional – Centro Internacional de reconstrução, sediada na França. O próprio nome da tendência deriva do jornal organizado pela OSI. Maria da Glória Marcondes Gohn revela um fato interessante sobre a história da OSI: sua íntima relação com a história das entidades do professorado no processo de organização do novo sindicalismo. Segundo Gohn (2009), a OSI se desenvolveu como uma tendência interna do **Movimento de União dos Professores (MUP)**, organizado no ano de 1976 em resposta à necessidade e união dos educadores públicos que eram impedidos de sindicalizar-se perante a restrição imposta em Lei durante o regime militar. A luta contra o impedimento de sindicalizar-se motivou os educadores a criar tendências como forma de encaminhar a luta proletária sob diferentes pontos de vista no combate a ditadura. A versão trotskista que se desenvolveu dentro do MUP como tendência foi, justamente, a OSI. A Organização Socialista Internacionalista foi responsável pela criação da tendência estudantil Luta e Liberdade (LIBELU)¹¹⁷ e por produzir o Jornal *O trabalho*. Junto com o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP), que desenvolveu um trabalho

¹¹⁶ Explica Soares que a “*Organização Socialista Internacionalista (OSI)*” foi ligada “à QICIR (*Quarta Internacional – Centro Internacional de Reconstrução*), com sede na França. Na França, a OSI teve, inicialmente, como principais referenciais teóricos, grandes intelectuais, como Jean-Jacques Marie, o historiador Pierre Broué, o economista François Chesnais, entre tantos outros. [...]” (SOARES, 2005, p. 128, grifos do autor).

¹¹⁷ Soares (2005) acrescenta que a LIBELU exerceu papel de suprema relevância na luta contra o regime militar. Segundo esse autor, tal fração estudantil do Movimento de União dos Professores (MUP) confrontou a Ditadura ao participar dos comitês de defesa dos presos políticos e por defender veementemente a aliança entre os estudantes, o campesinato e o operariado contra a burguesia e o regime restritivo.

de sindical de base de organização nas próprias escolas, foi possível naquele período construir uma das poucas e notáveis experiências no âmbito de um movimento sindical brasileiro:

[...] o reflexo do movimento mais geral dos trabalhadores que, naquele momento, debatia-se sobre as formas de organização do sindicalismo de resistência do ABC, e os grupos das Comissões de Fábrica do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e outras categorias, ou seja, na segunda metade dos anos 1970, a organização dos professores aproximava-se da dos trabalhadores, deixando de ser específica da categoria para ampliar seu escopo, não apenas incluindo outros profissionais da educação, mas também se articulando com as correntes sindicais que vieram dar origem, no anos 1980, à Central Única dos Trabalhadores (CUT), ao Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e, posteriormente, à Força Sindical e outras centrais. [...] Nos anos 2000, lideranças do movimento dos professores da época se transformaram em ministros de estado. (GOHN¹¹⁸, 2009, p. 25)

Com Gohn (2009) e Soares (2005) se pode identificar que a tendência petista **O Trabalho** é guardiã de uma tradição do sindicalismo docente, dos educadores da escola pública, de caráter combativo e revolucionário, que se edificou a partir de 1976 no Brasil. Isso posto, talvez fosse possível esperar que tal corrente desse continuidade ao seu legado de forte aproximação com o sindicalismo dos trabalhadores da educação, mas isto não ocorreu e caberia um estudo sistemático para identificar sistematicamente as razões para o degrading de uma influência que foi imprescindível para as lutas dos educadores nas origens do novo sindicalismo Brasileiro. Talvez, em hipótese, o refluxo se explique em duas possibilidades. A primeira é de redução do quadro de militantes e, por tabela, de sua influência sobre as bases sindicais. Outra hipótese pode ser aventada ao se analisar as posturas da corrente **OT** no interior da CUT e do PT, acusadas de brandas e até subservientes com relação à hegemonia da ARTSIND (SOARES, 2005).

Embora tenha por muitos anos adotado postura crítica e recalcitrante com relação à entrada como corrente do PT, a corrente O Trabalho participou na qualidade de observador, da fundação do partido. Logo, de intransigente “contra a fundação do PT” a corrente “passou rapidamente a defender a idéia de construí-lo como ‘partido da IV Internacional, instrumento da revolução socialista’”. Escrutina Soares que a mudança de posição da tendência O Trabalho foi seguida de forte “aproximação cada vez maior com a tendência *Articulação dos 113*” (SOARES, 2005, p. 128-129, grifos do autor). Desse modo que nasceram as críticas à OT, bem como o distanciamento dela com as outras tendências mais à esquerda, que acusou O Trabalho de corrente carreirista e oportunista, como destaca Soares:

¹¹⁸ Gohn apresenta uma visão do movimento sindical bastante diferente da que está sendo exposta neste capítulo, causando a impressão de uma possível unidade inicial entre as entidades pelegas e o campo democrático-popular. Gohn também faz no texto citado certa apologia à nomeação de ministros de Estado serem oriundos dos movimentos organizativos das classes operárias e dos profissionais da educação, sem o devido exame das inúmeras contradições inerentes a esse processo histórico.

A tendência *O Trabalho* tentou se manter como aliada da *Articulação*, mas esta sempre procurou uma forma de afastá-la de seu caminho, de seu projeto político. Por outro lado, essa política de *O Trabalho* acabou levando a um distanciamento em relação às outras tendências políticas, que passaram a julgá-la como uma corrente “oportunista” e “carreirista”. Assim, a política de *O Trabalho* em relação à *Articulação* foi considerada por algumas dessas tendências como uma prática de “entrismo”. Em 1987, para dar prova de sua lealdade e subserviência à corrente majoritária do PT, *O Trabalho* assumiu a “dissolução e diluição” de seus militantes na *Articulação*. Mas muitos militantes de *O Trabalho* (OT) permaneceram independentes. (SOARES, 2005, p. 129, grifos do autor)

As oscilações da OT a têm levado a desembocar no que Soares avalia ser “mais ou menos uma linha política ziguezagueante, oscilando entre a esquerda e o centro”, fato que tem reduzido uma tendência de envergadura histórica e deflagrado crise maior nessa fração trotskista. O mais conhecido resultado, revela ainda o historiador, tem sido o ingresso dos militantes da OT na ART/ARTSIND, “enquanto outros abandonam a militância política”. Conseqüentemente, “a tendência OT, que crescera bastante até meados dos anos 80, vai se reduzindo a um grupo minúsculo, com pequena influência no movimento de massa” (SOARES, 2005, p. 130).

O **Movimento por uma Tendência Marxista (TM)** é outro que vem se reduzindo no cenário nacional à medida que muitos dos seus integrantes têm mudado de posição política e aderido a outras tendências. A **TM** nasceu por decisão de militantes que saíram do Partido Comunista do Brasil (PC do B) e do Partido Comunista Revolucionário (PCR) e resolveram se unir para ingressar como tendência interna do Partido dos Trabalhadores (PT). Destacaram-se nesse processo figuras que se tornaram muito conhecidas na política, como José Genoíno Neto e Tarso Genro¹¹⁹.

Identificados com a teoria de Antonio Gramsci, “incorpora, basicamente, militantes de São Paulo, Ceará, Rio de Janeiro e Santa Catarina”. Trata-se de integrantes que resolveram seguir um caminho oposto ao daqueles que formaram a Democracia Radical, como Genro,

¹¹⁹ José Geoníno Neto e Tarso Genro foram integrantes do Partido Revolucionário Comunista (PCR). “Fundado em janeiro de 1984, o PRC ‘resultou de uma cisão do PCdoB, no início dos anos 80’ por divergir da linha política e da avaliação do partido sobre a guerrilha do Araguaia. ‘A esta dissidência se juntaram um grupo Pernambuco, oriundo da *Polop* (Política Operária); outro de Minas Gerais, vindo do MEP (Movimento de Emancipação do Proletariado); e outro vindo do Rio Grande do Sul, sem vínculo com qualquer organização’ (SILVA, 1998, p. 139). A crítica direcionada ao PCdoB se resume a considerá-lo um partido que oscila entre o campo da burguesia e a radicalidade das massas; entre a aliança com o peleguismo e o avanço da luta no âmbito sindical: ‘uma oscilação que vem prevalecendo com uma inclinação à direita’ (*apud* SILVA, 1998, p. 139). Em 1989, o PRC se dissolve como partido e passa a se identificar como tendência interna do PT. Começa aí um novo ciclo de uma tendência que fora sempre identificada (dogmaticamente) com o marxismo-leninismo e que, de chofre, passa a questionar seus principais pressupostos. O PRC, que se autodenominara o ‘embrião do partido revolucionário’ enquanto considerava o PT um ‘partido tático’, ‘uma organização política frentista hegemoneizada por posições reformistas, aprisionada nos marcos da ideologia burguesa’, passa, em seguida – e muito rapidamente –, a defender posturas políticas mais conservadoras e liberais. De um lado, surge *A Nova Esquerda*, que renega os princípios do marxismo; de outro, surge a *TM*, que, influenciada pelo pensamento *grasmciano*, procura, segundo seus representantes, resgatar o ‘marxismo revolucionário’” (SOARES, 2050, p. 130, grifos do autor)

Genoíno e Marcos Rolim e assim resolveram integrar o bloco da Nova Esquerda (NE). Resistindo, os militantes que permaneceram na **Tendência Marxista (TE)** do PT permaneceram na oposição ao que consideram ser reformismo e revisionismo dos seus oponentes.

Para finalizar, a tendência **Força Socialista (FS)** foi inicialmente organizada por Ivan Valente – atualmente no PSOL -, Nelson Pelegrino e Jorge Almeida. Sua atuação abrangeu um raio significado de estados brasileiros, “principalmente São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Espírito Santo e Distrito Federal”, a FS “tem desenvolvido importante militância no interior do PT e do movimento sindical cutista”, sendo que na CUT ela integra o bloco da **Alternativa Sindical Socialista (ASS)**. É herdeira da tradição do **Movimento Comunista Revolucionário** “que fora fundado em 1985”. O **MCR** ingressou, no ano de 1989, na militância petista organizado na forma de tendência interna e passou a se chamar **Força Socialista (FS)**, de modo que trouxe para o PT toda a experiência de um movimento de base cujos militantes

atuaram em outras organizações políticas, até mesmo anterior ao PT, como é o caso do *Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP)*, parte da *Ala Vermelha (AV)* e a *Organização Comunista Pela Democracia Proletária (OCDP)*. Então o MCR é parte integrante desse processo de fusões de pequenos grupos de esquerda. A *Força Socialista* acaba incorporando esse legado histórico. São militantes que, desde o primeiro momento, ajudaram na construção do PT e da CUT. (SOARES, 2005, p. 142, grifos do autor)

De modo semelhante ao que tem ocorrido com a tendência O Trabalho (OT), a Força Socialista (FS) é apontada como demasiado próxima da ART/ARTSIND resultando em um aparente alinhamento político e ideológico com essa tendência majoritária. “Nesse interim, enquanto a grande maioria dos militantes optaram por construir a tendência, outros ingressaram na *Articulação*” (SOARES, 2005, p. 142, grifos do autor).

Diante de tudo exposto é possível concluir sobre a fragilidade dos movimentos internos do PT e da CUT, no que tange à constituição de alternativa à tendência majoritária. Isto tem feito do PT o Partido da Articulação e da CUT a Central Sindical da ARTSIND. Porém, para que esta análise não corra o risco de causar a impressão de declínio absoluto perante a crítica até aqui realizada e negação as possibilidades de mediação em seguida será examinado o movimento sindical dos trabalhadores da educação. Isso posto duas questões poderão orientar o pensamento com vistas à perspectiva de superar as contradições: 1) Será que existe algum indicativo por parte das entidades organizativas dos trabalhadores educação básica, da escola pública, encaminharam as lutas sob um prisma diferente do que está posto no complexo cenário do conjunto do novo sindicalismo na atualidade? 2) Quais as principais contradições e perspectivas que se identificar entre a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

(CNTE) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT) no que diz respeito à defesa da escola pública? Tais questões serão o mote do tópico que se segue.

2.3 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA NA CONJUNTURA DO NOVO SINDICALISMO EM TEMPOS DE HEGEMONIA NEOLIBERAL

Este tópico busca sintetizar **o papel do movimento organizativo dos trabalhadores da educação básica brasileira, especificamente organizados na CNTE**, em suas relações com o **novo sindicalismo**. O objetivo será evidenciar quais as contribuições do associativismo e sindicalismo dos trabalhadores da educação pública brasileira para o desenvolvimento do sindicalismo combativo que se destacaram no final dos anos 1970 no país e quais as reverberações na principal entidade que organiza os educadores das escolas públicas em torno das lutas por direitos econômico-corporativos e pela educação escolar. Tomando como base a anatomia do sindicalismo brasileiro pós-78, apurada nos tópicos anteriores deste capítulo, a partir de agora, busca-se compreender com maior fidedignidade possível o desenvolvimento histórico e as leis tendenciais que demonstram em que medida o sindicalismo dos trabalhadores da educação pública acompanha as tendências gerais do novo sindicalismo ou delas se distinguem.

Algumas questões devem ser colocadas, antes de tudo, a fim de orientar logicamente a estruturação deste último subtópico do capítulo II. Sabendo que o novo sindicalismo parte, inicialmente, das lutas operárias, sob a liderança dos sindicalistas vinculados à indústria metalúrgica da região do ABC em São Paulo, o que acontecia com os movimentos organizativos dos trabalhadores da educação durante a escalada das lutas operárias e populares por volta do final dos anos 1970?

Sabe-se que existe uma relação histórica entre o novo sindicalismo e movimentos organizativos dos trabalhadores da educação, a exemplo da vinculação do Movimento de Unidade dos Professores (MUP) e a constituição de uma tendência que depois integrou-se ao Partido dos Trabalhadores e à CUT, a fim de dar continuidade ao trabalho que se desenvolveu com a fração estudantil Liberdade e Luta (LIBELU) e com o jornal *O Trabalho*, que foram criados e mantidos pela Organização Socialista Internacionalista (OSI). Esse conjunto de tendências e movimentos organizados exerceu papel histórico fundamental no que se refere ao enfrentamento da ditadura militar no Brasil.

Ademais é importante considerar, também, que inúmeras entidades organizativas compuseram o quadro inicial do associativismo docente, posto que ser servidor público e estar sindicalizado era proibido por lei até promulgação da Constituição Federal de 1988. Como descreve Dermeval Saviani, a segunda metade da década de 1970 foi prolífica quanto ao crescimento do quantitativo e da qualidade das entidades científicas e organizativas que aglutinavam trabalhadores da educação. Registra-se no período a criação: 1) da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd), em 1977; 2) do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), em 1978; e da 3) Associação Nacional de Educação (ANDE), datada do ano de 1979. Nesse mesmo período, procedeu-se o avanço da criação de entidades associativas dos docentes nas Universidades, cujo Congresso Nacional de Docentes do Ensino Superior, organizado por tais entidades no ano de 1981, levou à criação da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), assinada por “67 professores de instituições de nível superior” (SAVIANI, 2017, p. 114-115).

Mas, qual a relação entre o surgimento dessas entidades e o surgimento do novo sindicalismo? Existiam pautas coincidentes entre o professorado e o operariado? Em algum momento houve unificação e influência entre as frações da classe trabalhadora que se organizavam coetaneamente?

A CNTE não foi incluída no tópico anterior, pois ela só veio a objetivar-se no ano de 1989, como já dito. Entretanto, já se comentou aqui que o movimento dos trabalhadores do ensino básico passou por um processo litigante entre forças conservadoras, sob a liderança de Hermes Zanetti, e só no final dos anos 1980 foi possível aos agentes ligados à CUT assumir a direção desta entidade. Diante do exposto, questiona-se também: qual a relação entre os sujeitos que disputavam a CNTE com a história de disputas inerentes ao novo sindicalismo e que se fez perceber em sucessivos rachas e conflitos em torno da criação das primeiras centrais sindicais brasileiras?

Outrossim, entre anos de 1989 e 1991, período em que as forças retrógradas saem da CNTE, coincide com o fenômeno do início da desertificação neoliberal no Brasil e, também, da ascensão da ARTSIND e de seu projeto participacionista no âmbito do sindicalismo brasileiro. Ante o exposto, cabe uma última questão que a análise a seguir buscara, também, responder: seguiu a CNTE a mesma lógica da CUT na defesa da educação pública e contra o desmonte neoliberal ou divergiu da central nesse aspecto? A CNTE aparentemente sugere afastamento de determinadas posições da CUT nesse aspecto. Existe à parte da Confederação postura aparentemente crítica com relação à reforma empresarial da educação confrontando abertamente os reformados aglutinados no principal Aparelho Privado de Hegemonia (APH)

brasileiro, a ONG Todos Pela Educação (TPE). Todavia, essa conduta não coincide com a da CUT. Tem-se vasta documentação que aponta para o participacionismo como centralidade e conduz a CUT a colaborar e firmar compromissos com o referido APH. Além disso, a Central, especialmente a partir do governo Lula, intensificou os trabalhos iniciados durante os governos neoliberais com a finalidade de participar de Conselhos, fóruns tripartites e outras instâncias participacionistas. A CUT seguiu o percurso da Força Sindical e esteve presente em todos os espaços possíveis de negociação a despeito de sua postura durante o período entre 1978 e 1989.

Para ilustrar a dimensão desse problema, pode-se tomar o exemplo do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES) inventado no governo Lula com a finalidade de envolver diferentes atores sociais para pautar o conteúdo das políticas de Estado. No CDES esteve a elite da fração dominante do bloco no poder e outras frações da classe burguesa disputando e impondo suas pautas da política de Estado. Ao pressionar o CDES conforme os seus interesses educacionais segregacionistas, estavam o presidente da ONG Todos Pela Educação (TPE), Jorge Gerdau Johanpeter, e outros sócios fundadores, como Milu Vilela, Viviane Sena, Marcelo Neri, Zilda Arns e muitos outros. Entre as pautas estava o TPE coagindo no CDES, por exemplo, a implantação de um sistema de avaliação externa no país que conduzisse a ampliação das parcerias para gestão das escolas, terceirizações e distribuições de prêmios para os tidos como melhores educadores e educandos. Ora, mesmo que desejasse confrontar o TPE sobre tais aspectos, a CNTE, liderada pela ARTSIND e combatendo a reforma empresarial na educação, assistia a presença de outros integrantes dessa mesma tendência corroborar e assumir a defesa da reforma empresarial, como representantes da CUT no CDES.

A fim de tentar responder às problemáticas que aqui se colocam, esta etapa está organizada em subtópicos. O primeiro deles tratará do estabelecimento de nexos entre o conjunto das entidades organizativas dos trabalhadores da educação e o surgimento do **novo sindicalismo**. Em seguida, será analisada as possíveis reverberações do participacionismo cutista na CNTE, momento em que as conquistas comemoradas como Lei do Piso Salarial Nacional, Plano Nacional de Educação, indicação de integrantes da CNTE para compor o Conselho Nacional de Educação serão postas em evidência. Inicia-se nesta parte do capítulo, além da análise das fontes bibliográficas que iluminam a compreensão sobre os fenômenos, o recurso das fontes documentais e entrevistas que foram realizadas com representantes das tendências sindicais e lideranças históricas da CNTE, a fim de se obter nelas algumas possíveis respostas enriquecedoras sobre as questões que precisam ser reveladas.

2.3.1 Relações entre o surgimento do novo sindicalismo e o avanço das entidades organizativas dos trabalhadores da educação (1978-1989)

O novo sindicalismo começou com operariado industrial, especificamente do setor metalúrgico e logo ganhou ampla base de apoio popular e de entidades do campo democrático-popular expandindo-se para todo o país. Certamente os trabalhadores da indústria perfizeram quantitativo de maior expressão e a qualidade de sua capacidade organizativa ganhou bastante notabilidade, a ponto de ser essa classe identificada como a que protagonizou a reforma do sindicalismo brasileiro, embora esse processo tenha sido construído com outras classes trabalhadores e movimentos sociais populares.

No que diz respeito aos trabalhadores da educação, considerando que, após as reformas universitárias em 1968 e a do ensino de 1º e 2º graus em 1971, o Estado ampliou significativamente o quadro de professores efetivos empossados como servidores públicos mediante práticas de aligeiramento para responder ao rápido crescimento das matrículas, seguido do vexatório arrocho salarial, que precarizou as condições de vida dessa categoria, ocorreu o fenômeno da proletarização dos educadores levando-os ao engajamento nas lutas do período. Note-se que, por caminhos distintos e movidos pelo impulso dado pelo operariado, tornou-se possível uma colaboração entre as classes com o objetivo de lutar contra o ajuste estrutural do capitalismo perpetrado pelo governo militar contra o conjunto das classes trabalhadoras e, assim, enfrentaram a repressão em defesa da abertura democrática.

Os trabalhos de Amarílio Ferreira Júnior têm se constituído em produções importantes acerca da relação que se estabeleceu de identificação entre os trabalhadores da educação e o movimento operário. Segundo o estudioso, o MUP e um segundo movimento dele derivado, o Movimento de Oposição Aberto de Professores (MOAP)¹²⁰ datam de 1976. MUP e MOAP foram movimentos de resistência do professorado que confrontaram a pelegagem paulista presente nas principais entidades dos trabalhadores da educação no período: A Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP); o Centro do Professorado Paulista (CPP); e o Sindicato dos professores de São Paulo (FERREIRA JR., 2011).

¹²⁰ Citando Gurmecindo Milhomem Neto, Ferreira Júnior explica que o referido racha entre tendências no interior do MUP ocorreu a partir da defesa de alguns integrantes que pretendiam ter como palavra de ordem **liberdade de manifestação e organização**. Em função das críticas e tentativa de impedir a adoção desta consigna foi fundado o MOAP. De modo geral, o grupo que resistiu à ideia dos membros e que formou o MOAP queria manter todo o grupo aglutinado no MUP em defesa da palavra de ordem única: **liberdades democráticas**. (FERREIRA JR., 2011).

Ainda que na clandestinidade, os partidos comunistas foram decisivos na disseminação de ideias políticas que embasavam o engajamento dos militantes nos movimentos associativos pioneiros de docentes e estudantes, comprovando-se que as entidades associativas foram integrantes basilares do novo sindicalismo, que jamais se resumiu, em seu nascedouro, à pura atividade sindical, mas sim sindical e popular, envolvendo diversos segmentos profissionais e movimentos sociais populares das classes trabalhadoras. Atesta Ferreira Jr. que,

A existência de duas tendências políticas, atuando como vanguarda do movimento de professores estava vinculada à influência que os partidos exerciam, apesar da repressão política do regime militar, em determinados setores sociais das classes trabalhadores. O MUP e o Moap tinham entre os seus militantes professores pertencentes a diferentes organizações políticas [...]. (FERREIRA JR., 2011, p. 52)

Esse pesquisador ainda identifica pelo menos 15 diferentes organizações revolucionárias de esquerda que atuavam no interior do MUP e do MOAP: 1) Organização Socialista Internacionalista (OSI): dissidência do Partido Operário Revolucionário (trotskista), fundado em 1976; 2) Convergência Socialista (CS): Dissidência do Partido Operário Revolucionário (trotskista), fundado em 1977; 3) Movimento de Emancipação do Proletariado: dissidência da Organização Revolucionária – Política Operária, fundado em 1976; 4) Organização Revolucionária – Política Operária; 5) Mocidade Trabalhista de Minas Gerais; 6) Liga Socialista de São Paulo (simpatizantes de Rosa Luxemburgo); 7) Trotskistas e dissidentes do Partido Comunista Brasileiro, fundado em 1961; 8) Ação Popular Marxista-Leninista; 9) Juventude Universitária Católica (JUC), fundada em 1962; 10) Organização Revolucionária Marxista – Democracia Socialista (DS); 11) Tendências socialistas do Movimento Democrático Brasileiro (MDB); 12) Partido Operário Comunista e Organização Revolucionária dos Trabalhadores, fundada em 1982; 13) Movimento Revolucionário 8 de Outubro: dissidência da Guanabara do Partido Comunista Brasileiro, fundado em 1966; 14) Partido Comunista Brasileiro (PCB): Seção Brasileira da Internacional Comunista (terceirointernacionalista); 15) Partido Comunista do Brasil (PCdoB): dissidência do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

A intensa participação das referidas entidades em movimentos como MUP e MOAP, muitas vinculadas a extintos grupos guerrilheiros foi fruto de um tempo histórico em que tais indivíduos necessitaram desenvolver, como analisa Eder Sader, o **culto à paciência pedagógica**, que passou a ser praticado pelos militantes de antigos grupos radicalizados desde o momento em que se identificou a impossibilidade temporária de seguir com a luta armada, devido às sucessivas baixas provadas pelo sistemático terrorismo do Estado ilegal dos governos militares que se voltaram para destruir essas organizações no Brasil. Com efeito, os integrantes dos movimentos de guerrilha trocaram suas armas pelo recurso de infiltração junto as massas

populares, a fim de buscar ampliar sua influência, elevar a consciência política e convencer as pessoas sobre o papel transformador e a necessidade da revolução socialista.

Nos rumos tomados por esse movimento de autocritica é possível reconhecer uma espécie de culto às virtudes da “paciência pedagógica”. Ou seja, sem cancelarem estratégias revolucionárias elaboradas nos pequenos círculos conspirativos, esses grupos procuram enraizá-las nas massas, vinculando-se às ações coletivas de resistências, por diminutas que fossem. Pensavam que ao longo dessas experiências - e desde que orientados por suas “vanguardas” – os trabalhadores fariam o aprendizado que os levaria à consciência de classe. Isso não quer dizer que as estratégias deixassem de interferir na atividade imediata. No caso da Polop – que mais fortemente considerava a luta operária como o eixo de sua política – sua direção estabelecia uma tal relação entre a “luta contra o arrocho salarial” e a “derrubada da ditadura” que, inconformada com as “concessões” feitas pelas oposições sindicais nos dissídios salariais, orienta seus militantes para a formação de “oposições sindicais proletárias”, paralelas às existentes. E aliás, como desdobramento da questão, haverá uma cisão na organização em torno do índice salarial a ser sustentado por seus militantes. Embora as características sejam diversas, muito da história das lutas internas e das polêmicas entre as várias organizações a partir de então tem por tema as reações entre “estratégias revolucionárias” e a apreciação da “dinâmica das massas” (SADER, 1998, p. 172-173)

Os resultados mais contundentes e conquistas do MUP e do MOAP, que abriram mão de suas divergências em vários momentos para promoverem diversos e significativos eventos do professorado brasileiro, podem se sintetizar na demonstração da capacidade organizativa dos trabalhadores em educação com poder de, além de confrontar o regime militar, estabelecer uma pauta própria do professorado em defesa dos direitos dos educadores e da escolarização das massas. Já no ano de 1977, o referido poder de organizar-se se demonstrou na organização de uma Assembleia realizada na Escola Caetano de Campos que conseguiu coletar 1.100 assinaturas no documento voltado para cobrar do secretário de educação do Estado, José Bonifácio Coutinho Nogueira, que o estatuto do magistério fosse remetido para votação na Assembleia Legislativa do Estado. Além disso,

A assembleia de Caetano de Campos discutiu várias questões que afligiam a categoria dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus em São Paulo naquele momento: a situação dos professores regidos pela CLT; a política de reajuste salarial do governo; os cortes nas verbas destinadas à educação; o ensino pago; e o Estatuto do Magistério. Além disso, deliberou-se, também, a redação de uma carta aberta à população e a transformação da própria assembleia numa comissão aberta para encaminhar e divulgar as reivindicações discutidas. (FERREIRA JR, 2011, p. 55)

A conflitividade contra as entidades do professorado, ocupadas pelas forças de repressão, foi determinante na decisão dos professores e professoras em se organizarem no MUP e MOAP. Sintonizava-se com a indignação perante a inércia e a postura contrária dos pelegos e interventores aos interesses das entidades organizativas da categoria profissional do magistério. Se comparada com a situação dos protagonistas do movimento sindical operário paulista, na qual as oposições sindicais tomaram a direção dos sindicatos dos aliados do regime militar de forma contundente na região do ABC paulista e na forma de uma oposição sistemática

no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, torna-se possível constatar que a conjuntura do sindicalismo era bem diferente. Isso porque os metalúrgicos eram funcionários das instituições privadas na qualidade de contratados, conforme a Consolidação das Leis Trabalhistas. No caso dos professores contratados pelo Estado e considerados funcionários públicos, desenvolver tal perspectiva de resistência na ditadura pode ter significado um acontecimento ainda mais imprevisível perante as forças de segurança do regime.

A história das tentativas contra-hegemônicas de constituir entidades do professorado é um problema que se colocava mesmo antes do regime militar. A alternativa era seguir o caminho mutualista do associativismo. Uma vez assim constituídas, o governo militar cuidou de intervir nas entidades associativas que possuíam um grande quantitativo de professores organizados.

Erlando Rêses toma de Dal Roso e Lúcio a expressão **sindicalismo tardio da educação básica brasileira** para explicar os motivos pelos quais o sindicalismo dos trabalhadores da educação não seguiu a mesma lógica organizativa do sindicalismo operário. Revela esse autor que o aspecto tardio atribuído ao sindicalismo docente está no fato de que “o sindicalismo operário foi construído no Brasil entre os anos 1890 e 1930”, enquanto o dos docentes da educação básica, “entre os anos 1945 e 1975”. (RÊSES, 2015, p. 17) e, ainda assim, sob ameaça constante de esvaziamento, dada a proibição na qual os funcionários públicos eram impedidos de sindicalizar-se e, além disso, de organizar entidades intersindicais nacionais, adstringindo as lutas dos docentes aos seus estados, em um primeiro momento.

Ademais, enquanto o movimento sindical do operariado era visto como apolítico e apartidário e, quando menos se esperou, ele demonstrou-se combativo e confrontou a ditadura, o movimento dos trabalhadores da educação básica teve dificuldade de afirmar-se como organização de classe e travou dura luta no interior das suas entidades associativas que estariam convertendo-se em sindicato a partir de 1988, devido à abertura legalmente instituída na Constituição Federal. Confirma tal análise que, enquanto o operariado conquistava sindicatos de base com os autênticos e as oposições sindicais em conflito com as tendências pelegas e interventores, os professores da educação pública básica brasileira tiveram de lidar com os seus inimigos por mais tempo e quase sempre fora das entidades organizativas, devido à impossibilidade de sequer poder lutar contra os pelegos. Situação que perdurou até o final dos anos 1980, graças à longevidade da hegemonia da direita conservadora no âmbito do movimento sindical dos trabalhadores da educação no Brasil.

O sindicalismo tardio traz consigo grandes entraves para os trabalhadores da educação. Por essa razão, torna-se necessário explicar o significado de classe embutido e a forma histórica das primeiras entidades organizativas do magistério no Brasil. Segundo Paula Perin Vicentini,

Embora o movimento de organização dos professores no Brasil se dê em nível estadual, cabe mencionar aqui uma tentativa de arregimentação nacional empreendida pelas associações representativas do magistério primário, que, a partir de 1953, passaram a promover Congressos Nacionais de Professores Primários que deram origem, em 1962, à Confederação Nacional dos Professores Primários do Brasil (CPPB) – atualmente designada de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) [...]. (VICENTINI, 2011, p. 337)

Essas foram então as condições que determinaram o nascimento de uma entidade nacional que organizasse os trabalhadores da educação em torno de seus interesses concretos. Antes da criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), tinha-se a organização do professorado em uma característica mais restritiva e cuja combatividade não conseguia superar os limites da regionalidade. Todavia, a CPPB foi uma entidade que se edificou antes do golpe militar. Registra Ferreira Júnior que a CPPB, no transcurso entre o primeiro encontro ocorrido na Bahia, em 1953, até a sua fundação em 1962, no Recife, foram organizados vários congressos que envolveram as seguintes entidades fundadoras da Confederação: 1) o Centro do Professorado Paulista; 2) a União dos Professores Primários do Estado da Guanabara; 3) o Centro dos Professores Primários do Rio Grande do Sul; 4) a União do Magistério Primário Acreano; 5) a Associação dos Professores Primários de Goiás; 6) a Sociedade Unificadora dos Professores Primários da Bahia; 7) a Associação dos Professores Primários do Amapá; 8) o Centro de Estudos e Recreação do Magistério do Ceará; e 9) o Centro de Professores Primários de Pernambuco. (FERREIRA JÚNIOR, 2011, p. 106-107).

Os fundadores da CPPB eram herdeiros de uma conjuntura histórica na qual a visão que se tem sobre a profissão docente era bastante diferente da que se configura na atualidade. Durante o período de fundação dessa Confederação, generalizava-se uma visão estereotipada do trabalho docente como **vocação**: “uma missão que deveria ser mais importante do que a própria compensação financeira e que influencia o docente a pensar que é um ‘dom’ pessoal, que ele nasceu para isso” (RÊSES, 2015, p. 48). Acompanhava, também, a concepção sobre a docência, o elitismo associado a uma hierarquização da divisão sexual do trabalho. Explica Kênia Miranda que o sacerdócio era uma pecha que se pregou sobre o trabalho feminino, enquanto o trabalho docente masculino não se relaciona com tal conotação. O homem era o mestre-escola, enquanto as docentes deveriam ser vistas como devotas detentoras do **dom** necessário para seguir na carreira, praticando-a por amor e não necessariamente por interesse econômico. As implicações de tal visão sexista foram contundentemente desmascaradas por

Miranda (2011). Assevera esta autora o conteúdo lógico da disseminação ideológica daquele tempo: “a perspectiva dominante de subordinação econômico-social e política da mulher”. E o que se escondia por trás dessa visão de mundo? A necessidade de controle do trabalho feminino e da concessão para que as mulheres fossem autorizadas a lecionar, justificando-se a baixa remuneração no magistério”. Além de carregar consigo o pensamento de que mulher deve receber menos que homens, tais práticas concatenavam-se com o machismo estrutural da dominação capitalista masculina e sexista. Com isso se fez valer a ampliação da exploração das trabalhadoras do ensino mediante uma garantia subalternizante de complementação de renda atrelada às possibilidades de ampliação da segunda jornada de trabalho, isto é, maior tempo de exploração no desempenho do trabalho doméstico e de cuidado com os filhos, exploração não possibilitada pelo trabalho fabril, que necessita da presença operária por um maior tempo do que aquela jornada de trabalho que as mulheres deveriam cumprir nas escolas. Desse modo, até o final da década de 1970, sob o prisma da visão exploradora do **dom e da vocação sacerdótica**, oficializava-se a política salarial que atribuía às mulheres baixos salários, especialmente quando se compara o que era percebido nos proventos do **mestre-escola**. Além disso, disponibilizava-se os corpos femininos para continuidade da superexploração no turno oposto, quando estaria à disposição dos seus proprietários para realizar sozinhas a tarefa de limpeza, higiene, cozinhar e cuidar dos desafios de criar os filhos e tantas tarefas mais fossem necessárias para deixar mais tempo livre aos machos exploradores. Quando se tratava dos homens no ensino, as tratativas eram opostas; afinal, eram vistos como “mestre-escola” e possuíam “perfil diferente do exposto imediatamente acima. A ele era atribuída a encarnação da lei, atributo condizente aos valores tradicionais da masculinidade” (MIRANDA, 2011, p. 33).

Nesse período, a posição mais crítica que se desenvolveu sobre a prática educativa e as lutas dos povos no Brasil começou a se desdobrar em torno da **renovação católica**, empreendida por uma fração de clérigos e devotos-militantes, da ala progressista, e na **concepção pedagógica sistematizada por Paulo Freire**. Junto com Clarice Zientarski, o autor desta tese escreveu em um artigo para a Revista Brasileira de Educação (PENA; ZIENTARSKI, 2022) acerca do processo de renovação iniciada na Igreja Católica em 1950. Do ponto de vista intelectual e moral, a Igreja vinha sendo hegemonizada em torno das ideias e práticas conservadoras do leigo Alceu Amoroso Lima, “intelectual de maior destaque da Igreja católica no país na primeira metade do século XX”. Foi Alceu criador da **Ação Católica** “estruturada a partir da década de 1930 em resposta ao crescimento do movimento renovador que ocorria na sociedade e na educação”. Em uma guinada, a Ação Católica passou a ser desenvolvida por indivíduos que, inicialmente, estavam preocupados com os êxitos da concepção pedagógica

escolanovista no Brasil e empreenderam ações para renovar a concepção filosófica e pedagógica dos colégios, com a finalidade de barrar o acelerado fluxo de crescimento das escolas particulares concorrentes. Desse modo adotaram “métodos pedagógicos e de análise filosófica da realidade referenciados no pensamento do padre Pierre Faure e baseados nas ideias de Montessori e Lubienska” que, reitera-se, em um primeiro momento engendrava o propósito de “manter a sobrevivência de seus colégios em um período em que os pais buscavam matricular seus filhos nas instituições escolares tidas como referência por sua vinculação com as práticas escolanovistas, em moda à época” (PENA; ZIENTARSKI, 2022, p. 7). Com os estudos de Saviani (2008), tornou-se possível compreender que “A Igreja necessitava renovar-se pedagogicamente sob o risco de perder a clientela. O caminho que a Igreja Católica encontrou para responder a essa exigência foi assimilar a renovação metodológica sem abrir mão da doutrina” (SAVIANI, 2008b, p. 301-302). Porém, tendo em voga que o movimento renovador da Igreja se procedeu em um momento histórico em que os próprios clérigos, internacionalmente, estavam revisando concepções e fazendo concessões a novas formas de interpretar e agir na realidade, tal renovação não permaneceu sob a condução dos conservadores, passando a ser conduzida por intelectuais e clérigos que se vincularam ao cristianismo de libertação.

A princípio a Igreja Católica inspirou-se no conceito de **educação de base** “criado e disseminado amplamente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para ser reproduzido nos países periféricos”, mas a ele se incorporara “[às] experiências educativas via rádio” que deram “origem ao Movimento de Educação de Base (MEB)”, e pouco tempo depois ocorreu a filiação do MEB “ao Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos (FÁVERO, 2006; SAVIANI, 2008)” (PENA; ZIENTARSKI, 2022, p. 7).

Nota-se que a ala progressista da Igreja deu um salto. Mas esse salto possuía limites. A filosofia das concepções em curso era, de certo modo, admissível pelas elites da década de 1950 e 1960, cuja hegemonia do bloco no poder era da grande burguesia interna nacional, guiada pela noção desenvolvimentista e impregnada pelo populismo. As concepções contra-hegemônicas que nortearam a resistência das classes trabalhadoras no período possuíam a marca do reformismo, da conciliação de classes e se sustentavam em filosofias idealistas, vincadas na naturalização do desenvolvimento humano e num certo espontaneísmo quanto às relações sociais que se desdobram no sistema capitalista. Como explica Saviani, nessa “época estávamos em plena vigência do modelo que os economistas convencionam chamar de ‘substituição das importações’”, modelo que se institui a partir da “Revolução de 1930 e seu êxito deveu-se à conjugação de uma série de fatores favoráveis” como a necessidade de superar

a burguesia dependente e tomar a industrialização como central para o fortalecimento da burguesia interna e anti-imperialista. A crise que afetou a economia em decorrência da “obsoleta ideologia do ‘agriculturalismo’, que se baseava na crença da ‘natural vocação agrícola do Brasil’”, demonstrou-se fracassada em face das falências deflagradas no âmbito da produção cafeeira, principal fonte de manutenção das relações econômicas de exploração dos trabalhadores e espólio das terras brasileiras no período. Com a **substituição das importações**, a “industrialização surge, então, como bandeira em torno da qual se unem as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional confundem-se. Industrialismo torna-se, praticamente, sinônimo de nacionalismo”. É desse jeito que nasce a ideologia nacional desenvolvimentista no Brasil, cuja gênese foi carregada de “colorações fascistas” devido ao “clima internacional favorável”, mas regia-se pelas “ideias liberais¹²¹”: “ideologia suficientemente elástica para aglutinar as diferentes forças empenhadas na industrialização pela via do modelo de substituição das importações”. Com o renascimento do liberalismo no Brasil, que unificou classes diversas e distintas em torno da ideia de substituição das importações, tornou-se possível “constituir o pano de fundo do nacionalismo” (SAVIANI, 2013a, 178-179), que se moldou e se fez predominante a partir da década de 1950, à medida que ganhou força no Brasil a proposição das **reformas de base**, fortemente populista, mas que se propôs a oferecer algumas políticas públicas que elevaram o nível de vida das classes populares. O novo problema que se causou e fissurou as relações entre as frações de classe do bloco no poder refere-se ao desconforto causado pela suposta radicalização de medidas reformistas do nacional-desenvolvimentismo que atacavam o *status quo* dos grupos conservadores. Instaurou-se uma contradição que teve como essencialidade o desprezo dos dominadores e sua ira, devido às possibilidades de melhoria das condições de vida dos dominados que passaram a contar com proteções e direitos sociais até então inexistentes.

A **contradição entre o modelo econômico e a ideologia política** foi resolvida com o Golpe Empresarial-Civil-Militar. Em termos práticos isso significou a heteronomia da nação perante a hegemonia imperialista internacional: “O país viu-se, então, diante da seguinte opção: ou compatibilizar o modelo econômico com a ideologia política nacionalizando a economia, ou renunciar ao nacionalismo desenvolvimentista ajustando a ideologia política à tendência que se manifestava no plano econômico” (SAVIANI, 2013a, p. 184-185). Como resultado, uma vez

¹²¹ Importante destacar a análise feita por Saviani sobre o conteúdo e a forma da ideologia neoliberal. Segundo o erudito, “A história brasileira pós-45 documenta bem a condição histórica do liberalismo como ideologia típica de classes dominantes; enquanto estas não estão ameaçadas, ele tem vigência. Quando, porém, paira sobre elas alguma ameaça mais séria, o liberalismo esboroa-se” (SAVIANI, 2013a, p. 184)

que a meta da substituição das importações, iniciada na década de 1930, deu-se por encerrada nos anos 1960, não se fazia necessário, do ponto de vista da grande burguesia nacional, manter as concessões para a classe trabalhadora e era preciso reverter o curso de garantia de direitos em favor do ajuste estrutural, que só se atinge no capitalismo com o rebaixamento do nível de vida dos dominados. Foi nessa fornada que “a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da interdependência, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra”. (SAVIANI, 2013a, p. 187).

Diante do exposto, **teve-se nas ideias filosóficas e pedagógicas veiculadas no Brasil antes do golpe militar as concepções politicamente almejadas para realizar as reformas de base do nacional-desenvolvimentismo dos governos populistas.** Um episódio descrito por Afonso Celso Scocuglia pode ser tomado para atestar tal argumentação. Conta o estudioso do pensamento freireiano que João Goulart, quando era presidente da república, enxergou no método de alfabetização criado por Paulo Freire uma grande possibilidade eleitoreira, asseverando que o método poderia ser estofo intelectual para informar as massas e levá-las a eleger governantes e parlamentares sintonizados com a causa das reformas de base. Nas palavras de Scocuglia:

No final de 1963, encerrando a experiência da alfabetização-conscientização de Angicos, terra natal do governador (Aluísio Alves) do Rio Grande do Norte, **o presidente Goulart entusiasmou-se com a possibilidade “rápida, moderna e barata” de transformar ex-analfabetos em eleitores “progressistas” e determinantes das “reformas de base”,** a começar pela prioridade: a reforma agrária. Em solenidade posterior, **Goulart teria perguntado ao Secretário de Educação (RN): “como fazer seis milhões de eleitores com o método de Angicos, para que possamos realizar a reforma agrária? O senhor quer ir trabalhar em Brasília?”.** O secretário não aceitou, mas **Paulo Freire foi chamado para coordenar/dirigir o Plano Nacional de Alfabetização – PNA, no fim de 1963.** O PNA previa a instalação de milhares de “círculos de cultura” em todo o país. Formar-se-iam grandes contingentes eleitorais, rapidamente, e seriam “garantidas as reformas de base (a começar da agrária) pelo voto. [...] (SCOCUGLIA, 2001, p. 44, grifos meus).

Mas o caráter populista dos primeiros foi sendo superado pela socialização de uma teoria social e do desenvolvimento de uma nova concepção que foi assumida pela ala progressista da Igreja. É nesse contexto histórico que se desenvolveram as associações de caráter sindical dos docentes no Brasil. Os professores envolvidos nas lutas do período tendiam a consociar-se às concepções pedagógicas de Paulo Freire, nos estudos sobre cultura e desenvolvimento nacional e da teoria social da Igreja, com o propósito de orientar as lutas, em uma conjuntura em que a profissão estava em trânsito caracterizado pelo progressivo abandono da visão de mundo burguesa sexista para inspirar-se nos movimentos sociais do período associado aos ideários progressistas. A versão laica mais crítica é atribuída às produções do **Instituto Superior de**

Estudos Brasileiros (ISEB) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) (SAVIANI, 2019). Como observa Osmar Fávero, a influência conquistada pelos intelectuais do ISEB exerceu um papel essencial na formação das novas gerações de militantes do período:

Por sua constituição e vinculação institucional, assim como pela formação de seus membros, o MEB, nos seus dois primeiros anos, tinha na Doutrina Social da Igreja seu horizonte teórico. E esse horizonte, ao mesmo tempo em que viabilizava a existência e a prática do Movimento, confinava-o nos seus limites. Todavia, no Brasil do início dos anos de 1960 ocorria intensa fermentação ideológica e eram amplas as discussões em termos de consciência nacional, cultura e ideologia. As primeiras formulações a respeito desses temas começaram a ocorrer [...] desde meados dos anos 1950, no ISEB, principalmente através dos cursos e livros de Vieira Pinto e Guerreiro Ramos. Por mais discutidas e discutíveis que sejam as propostas do ISEB, toda uma geração de estudantes e intelectuais passaram a estudar e a propor as bases de um “projeto alternativo” para desenvolvimento nacional. (FAVERO, 2006, p. 64)

Foi em meio a esse “clima favorável” à “mobilização” e sob a mediação procedida a partir da “metamorfose conceitual” propiciada “pelas discussões e análises da realidade brasileira, efetuadas no âmbito do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) que se constituíram as associações, pouco antes da implementação do regime restritivo no Brasil. Cumpre ressaltar que as ideias de esquerda que promoveram aparente obturação na divisão de classe por meio da amálgama nacional-desenvolvimentista sofreu influxo das “reflexões desenvolvidas por pensadores cristãos e marxistas no pós-guerra europeu; e pelas mudanças que o espírito do Concílio Vaticano II tendia a introduzir na doutrina social da Igreja”. Somatizando ecleticamente todas essas influências é que se procedeu o avanço dos movimentos sociais populares instituído na forma dos: 1) “Centros Populares de Cultura (CPCs)”; 2) “Movimentos de Cultura Popular (MCPs)”; e 3) “Movimento de Educação de Base (MEB)”. A unidade de tais movimentos de massa ocorrera tendo em conta o objetivo que permitia a superação das diferenças entre elas: “transformar as estruturas sociais e, valorizando a cultura do povo como sendo a autêntica cultura nacional, se identificavam com a visão ideológica nacionalista, advogando a libertação do país dos laços de dependência do exterior” (SAVIANI, 2019, p. 150).

Como aponta Vilmar Both, a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) conservou a estrutura paralela ao sindicalismo de Estado, de forte viés assistencialista. Na visão do estudioso, a CPPB engendrou um conjunto de entidades associativas dos docentes, desprovidas de autonomia em função do seu atrelamento às estruturas. Em que pese a conduta de determinadas tendências combativas no interior da CPPB e das entidades a ela filiadas prevaleceu o caráter moderado e a subordinação à oficialidade estatal, embora não fossem oficialmente consideradas entidades sindicais pelo Estado (BOTH, 2016).

As reverberações dos conflitos sociais junto ao movimento sindical dos docentes se manifestaram na assunção da contradição fundamental do capitalismo da época colocando de lados opostos o grupo de professores que buscavam sintonizar-se com a perspectiva liberal contra os que se aglutinavam em torno do projeto político nacional-desenvolvimentista em defesa das **reformas de base**. O resultado desse confronto se expressa na continuidade do modelo sindical tutelado pelo Estado, ainda que não oficialmente, mas na forma de falta de autonomia organizativa da categoria ao longo dos anos 1950 e 1960. Uma vez que as forças políticas e sociais do nacional desenvolvimentismo foram derrotadas e colocada em curso a **teoria da interdependência** durante o regime militar, promoveu-se o caça das lideranças acólitas do populismo no âmbito sindical para substituí-las por figuras conservadoras ligadas ao regime militar.

Para mascarar seu caráter burlesco, a ocupação das entidades organizativas pelos interventores e pelegos recrudescer as ações assistencialistas, irrigando as entidades sindicais de recursos financeiros e posses de bens imobiliários e mobiliários a fim de cooptar os trabalhadores. Somente com o passar do tempo eleições foram viabilizadas, mas sob estrito controle que só permitia posse àqueles cujos nomes fossem aprovados pelo Ministério do Trabalho. Nesse ínterim destacaram-se medidas realizadas no âmbito da legislação, acompanhadas de ações populistas, como forma de ampliar a fiscalização e prosseguir com o caráter repressor. Segundo Rossi e Gerab, tais medidas governamentais foram: 1) a Lei nº 4330 que reforça as proibições às greves; 2) “a criação do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), com o objetivo de acabar com a estabilidade de após 10 anos de serviço e acumular dinheiro das indenizações nas mãos do Estado”; 3) aplicação de reajustes salariais programados e “concedidos pelos cálculos arrochados do custo de vida, na política econômica de Roberto Campos”, cuja legislação (Lei nº 4725, de 13 de julho de 1965) permitia “ao governo lançar os famosos decretos de arrocho salarial bancados pelo peleguismo”; 4) “a criação de ambulatórios médicos nos sindicatos, ‘cooperativas’ de consumo para os sindicalizados, com a doação de terrenos para a construção de colônias de férias (em São Paulo, na cidade Ocian), além de cooperativas para a aquisição da casa própria, financiadas pelo BNH”; 5) o povoamento das assembleias sindicais por “agentes policiais à paisana, porém armados” (ROSSI; GERAB, 2009, p. 46).

As medidas foram seguidas à risca pelos interventores e pelegos. Amarílio Ferreira Jr. mostra como a Confederação dos Professores do Brasil (CPPB) atuou em sintonia com a ditadura em prol da caça aos supostos inimigos do regime. Embora a CPPB tenha participado da defesa de Goulart e organizado manifestações contra o golpe “em São Paulo, Rio de Janeiro

e no sul do país, contudo, após o golpe, a confederação estabelece um caráter cooperativo com a ditadura”. (FERREIRA JR., 2011, p. 107). Os dirigentes da CPPB enfrentaram sistemática resistência do professorado combativo e das “forças políticas que defendiam a ruptura com a entidade e criação de uma nova entidade sindical nacional”. Todavia os docentes autoproclamados como moderados, incluindo muitos que realmente não concordavam com o golpe militar, sustentavam a continuidade da CPPB seguida de sua “democratização, sendo a última a posição vitoriosa” (FERREIRA JR., 2011, p. 107). Antes mesmo da Formação do Movimento de União dos Professores (MUP), em 1976, a oposição à CPPB foi realizada por entidades, boa parte delas futuramente fundadoras do MUP: 1) Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP); 2) Convergência Socialista (CS); 3) Liberdade e Luta (Libelu); 4) Organização Socialista Internacional (OSI); 5) Organização Revolucionária Marxista – Democracia Socialista (DS). São essas oposições que se engajam, a despeito da CPPB, na reforma do sindicalismo brasileiro, isto é, no **novo sindicalismo**, que brota a partir de 1978. Foram essas entidades que participaram ativamente da construção da primeira Central sindical brasileira, a CUT. À medida que o **novo sindicalismo** tomou forma, elas atuaram junto às suas bases sociais para tomar dos interventores e pelegos a direção de suas entidades organizativas. No plano nacional essa conquista é precedida de duro embate com os conservadores a partir de 1979, conquista parcial da Confederação, em 1985, retorno às mãos dos conservadores em 1987, até a saída definitiva das tendências conservadoras em 1989.

É importante aprofundar a explicação sobre a importância da ampliação de vagas no sistema de ensino e sobre as condições de formação e do nível de vida dos docentes para compreender melhor os motivos que possibilitaram que os profissionais da educação fossem se engajando de maneira contundente na construção e fortalecimento do novo sindicalismo. Além de aligeirar formações dos educadores e educadoras para atender às demandas do período, procedeu-se também a política de arrocho que rebaixou sobremaneira as condições de vida desses profissionais. Ora, os imensos contingentes de docentes que ingressaram na educação pública brasileira na década de 1970 se viram diante do mesmo problema e foram vitimados pelas mesmas mentiras do governo acerca da reposição salarial, o que levou à explosão de manifestações por parte do operariado brasileiro desde a década de 1970. Com a reforma produtivista/tecnicista perpetrada por Valnir Chagas, braço direito do Ministro da Educação Jarbas Passarinho, teve a CPPB de reformular seu estatuto para receber os novos sindicalizados do ensino elementar obrigatório, que deixou de ser apenas primário. Daí, no ano de 1979, em plena agitação das atividades grevistas no país, passou a CPPB a chamar-se Confederação dos Professores do Brasil (CPB), alteração que permitiu a incorporação “dos professores

secundários” e, mais do que uma mera alteração de nomenclatura, significou a uma profunda mudança “no perfil da base” (FERREIRA JR., 2011, p. 108). Sobre esse processo Both comenta que a

reforma educacional de 1971 que realizou uma profunda reestruturação no sistema de ensino, fundido os até então *colegial* e *ginásio* no que passou a ser denominado de 1º grau, ampliando a obrigatoriedade de ensino para 8 anos e promulgando planos de carreira, acabou gerando, no professorado, debates sobre regimes de trabalho. Este conjunto de fatores fez com que ocorresse uma reformulação nas associações docentes conduzindo a um processo de aproximação entre os agora professores de 1º e 2º graus, o que culminou na transformação da CPPB na *Confederação dos Professores do Brasil* (CPB). Com isso, houve então a recomendação que as entidades associativas de base reformulassem seus estatutos de modo que tal fusão ocorresse também nestas entidades. (BOTH, 2016, p. 189, grifos do autor)

No embalo do **novo sindicalismo** e nas pressões para que essa cláusula legal que proibia os servidores públicos do direito à sindicalização fosse derrubada, “Mesmo sem a permissão para a sindicalização [...] – mantida pela Constituição de 1967 –, os professores estavam organizados, no referido período, em vários estados brasileiros e a CPB contava com cerca de duas dezenas de entidades filiadas” (FERREIRA JR., 2011, p. 108). Aconteceu também, a partir da conversão de CPPB em CPB, uma ampliação da combatividade em seu interior, ocorrida em função dessa entidade receber a filiação das associações de professores licenciados, que reuniam docentes portadores de experiência na política estudantil em cursos de nível superior. (CUNHA, 2009, p. 73-74). Tais presenças ampliaram os pleitos pela modificação da entidade, gerida durante os 15 anos do regime militar por professores identificados com a ditadura.

No embalo do novo sindicalismo, muitos docentes, inspirados na ideia de **autonomia sindical**, acreditaram ser possível a constituição de uma nova entidade fora da institucionalidade e que esvaziasse a CPB. “As divergências no interior do movimento chegaram, ao longo de 1981, a se materializar na fundação de uma nova entidade: a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE)” (FERREIRA JR., 2011, p. 108). Julián Gindin revela que a UNATE foi uma tentativa que não vingou, pois as organizações que iriam constituir-na declinaram da decisão e permaneceram na CPB, entretanto, essa movimentação serviu para demonstrar que a disputa pelo sindicalismo docente em âmbito nacional foi bastante acirrada:

Lideranças identificadas com o PT criaram em 1981 uma nova organização federal, a União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE). Do congresso que criou a UNATE participaram organizações de docentes particulares e públicas de todos os níveis. Das redes públicas de ensino básico participaram entidades que tinham pertencido ou pertenciam à CPB (as de São Paulo, Goiás, Paraíba e Acre), entidades com certa tradição que sempre estiveram fora da CPB (APLB da Bahia e a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco – APENOPE), outras criadas no contexto das mobilizações ou pouco antes (como a União dos Trabalhadores do Ensino – UTE, de Minas Gerais; a Associação de Professores do Pará – APEPA; a Associação dos Servidores Públicos do Estado do Ceará – ASPEC; ou o Centro

Estadual de Professores – CEP, do Rio de Janeiro), associações de supervisores ou orientadores (da Bahia, do Ceará e de Pernambuco), poucas entidades locais ou regionais de professores, e pelo menos uma organização das redes municipais, a dos professores da rede menos uma organização das redes municipais, a dos professores da rede de Curitiba [...]. (GINDIN, 2013, p. 79).

Como explica Ferreira Jr. (2011), tais mudanças são reverberações dos conflitos travados entre as tendências que deram origem à CUT. O agrupamento em oposição à criação da Central, a Unidade Sindical foi a tendência que em seu interior alinhou grupos comunistas e burgueses na expectativa de estruturar um programa sindical identificado com a herança nacional desenvolvimentista – esperança que se demonstrou impraticável e deu-se por desfigurada levando à saída da Corrente Sindical Classista da CGT em 1991 e, no mesmo ano, com a fundação da central neopelega, a Força Sindical (FS). À medida que as figuras dos dirigentes alinhados com os militares definham no movimento sindical, a Unidade Sindical, em conflito aberto com os sindicalistas da CUT, tomava a direção de algumas importantes entidades, como a própria CPB. A estratégia a que a Unidade Sindical muitas vezes recorria era a tentativa de repaginar a imagem de velhos pelegos, cujo símbolo nacional foi o Joazeiro. Essa, no entanto, não foi uma ação que pode ser vista como generalizada e, como demonstra Julián Gindin, o próprio movimento docente apontava para nova tendência de reconfiguração da direita sindical. Nesse processo em que as lideranças identificadas com o PT, PCB, PCdoB, MR8 e grupos defensores dos interesses da burguesia nacional não obtinham êxito em promover os sindicalistas autênticos/combativos ou os pelegos repaginados, um terceiro tipo de liderança sindical se fez valer. Trata-se de um “**terceiro segmento**” posto em movimento na história do sindicalismo, explicado por Gindin como uma tendência com “lideranças tradicionais, sem militância nos partidos de esquerda, mas que teria forte projeção política”. Esse foi o caso de Hermes Zanetti¹²², do Rio Grande do Sul. “Zanetti foi deputado federal de 1983 a 1991, primeiro

¹²² Em entrevista concedida para esta tese uma das lideranças históricas da CNTE, ex-dirigente da Confederação caracterizou o perfil de Zanetti e outros liberais como **socializador**. O entrevistado prefere utilizar este termo no lugar de adjetivo **conciliador**. Segundo o referindo entrevistado, integrante da Artsind, que apresenta uma visão aparentemente positiva acerca do perfil de Zanetti e dos que seguem tal tendência liberal: “*No tempo do Hermes Zanetti a presença dos liberais na base do movimento era muito intensa. O próprio Hermes Zanetti não era da concepção de unificação nem do conceito de trabalhadores de educação. Ele é oriundo ainda da convicção de magistério strictu sensu como sendo condutor do movimento. Essa foi uma das tensões importantes e dali inclusive o marco diferenciado entre CPB e CNTE, inclusive nas relações internacionais, não apenas pra dentro do Brasil e na relação com a constituição ou não de Centrais Sindicais, a participação dentro de Centrais Sindicais. Esses profissionais ainda existem dentro das redes de ensino, mas, de certo modo, se desiludiram com a estrutura do movimento sindical de caráter mais socializante, embora você tenha usado a expressão conciliador/conciliação [...] Você vai observar que até agora na Câmara dos Deputados permanecem a cada legislatura projetos que propõem a chamada ordem dos professores do Brasil (OPB). Provavelmente, nessa legislatura deva haver iniciativa assim [...] Por que é que eu aponto isso? Porque esse movimento, também, liberal, existe. Com um conceito de escola de organização curricular ainda inspirado lá na Revolução Francesa, portanto de natureza republicana e da natureza liberal, inclusive em que público e privado tem uma mescla de interesses e conjugações*”

pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e depois pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB, criado em 1988)” (GINDIN, 2013, p. 78, grifos meus).

Mesmo resistindo em aderir à CUT, dada a forte influência de Zanetti e seu grupo, a CPB passou no início dos anos 1980 a assumir novas posições supostamente democráticas. Até a finalização deste texto, não foram identificados estudos para comprovar a razão dessa guinada, mas é possível suspeitar que, pelo menos dois motivos levaram a CPB a rever suas posições. A possibilidade que se configurou com o grupo que tentou formar a UNATE ameaçou de esvaziar numericamente a entidade. O segundo motivo diz respeito à habilidade política de Zanetti e seus parceiros de perceber as mudanças em curso que encaminhavam o fim do regime militar. Tais hipóteses ganham força quando se comprovam que se observa a aproximação da CPB dos movimentos sociais populares de combate à ditadura e por ter encampado a CBP, nos anos 1980, pautas econômicas específicas, como a defesa da aposentadoria especial aos 25 anos de serviço em um contexto onde o governo manteve-se intransigente e recusava negociar esse aspecto (GINDIN, 2013).

O fato é que nos anos de 1980 ocorrera a aproximação definitiva entre as lutas dos trabalhadores da educação e do movimento operário. As entidades associativas dos docentes entraram na briga contra o governo opondo-se aos limites econômicos perpetrados em ataque à categoria e, muitas das entidades, expressaram posição radicalizada, o que rompia um ciclo histórico em que se costuma inserir tais trabalhadoras e trabalhadores “numa visão estritamente técnica e ‘apolítica’ da educação”. A radicalização, segundo Vilmar Both, foi motivo que levou figuras pelegas a renunciarem a presidência de sindicatos como se deu com “a renúncia da então presidente [...] Maria Thelma Lopes Cançado” substituída por Hermes Zanatti” (BOTH, 2016, p. 191) na CPB. Contudo, a Ditadura perpetrava suas últimas rasantes contrárias ao movimento sindical e popular, e não deixou de reprimir os trabalhadores da educação que se levantaram contra o regime:

A repressão aos professores também se intensificou neste processo: líderes dos movimentos foram presos, salários descontados, professores demitidos. Além disso, os governos passaram a atuar nas associações para que as oposições vencessem as eleições e assim os mesmos pudessem ter maior interferência sobre elas. Também, os governos atuaram na criação de entidades paralelas. Enfim, um aparato de mecanismos foi elaborado e colocado em ação com o claro objetivo de frear as mobilizações de professores e, junto deles, outros trabalhadores da educação [...] (BOTH, 2016, p. 191)

bastante amplificada, bastante grande. Isso não desapareceu” (trecho da Entrevista concedida para esta pesquisa de doutoramento por integrante da corrente ARTSIND, que também é liderança histórica e ex-dirigente da CNTE, realizada em 16 de julho de 2021).

Também “as greves dos professores eram as mais extensas dentre as mais diferentes categorias dos trabalhadores, com duração média de sete dias, bem como as que mais envolviam trabalhadores” (BOTH, 2016, p. 191), tanto no processo de paralizações explicitamente em defesa do fim do regime militar quanto em torno de questões específicas da categoria.

Mesmo estando Hermes Zanetti à frente da CPB, nota-se que a pressão dos educadores organizados em suas bases não impediu que as disputas internas levassem a Confederação a integrar o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP). Aliás, estando no Fórum, nota-se, ao se considerar a presença de entidades associativas que diferiam diametralmente da conduta e da mentalidade dos conservadores, que em 1986, a influência dos grupos alinhados com o liberalismo estava esgarçada. A composição do FNDEP comprova que não havia muito espaço para as presenças de personalidades políticas antiproletárias. Segundo Roberto Leher:

No final do período ditatorial, os educadores dispunham de importantes entidades acadêmicas – como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e a Associação Nacional de Educação (Ande) – e trabalhistas – como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), a Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (Fasubra) e a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) –, que, junto com outras constituíram o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) em 1986, objetivando interferir na elaboração da nova Carta Magna do país. Lançado em Brasília, em 9 de abril de 1987, com um *Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita*, o FNDEP tinha a denominação inicial de Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito. A realização da IV Conferência Brasileira de Educação, com o tema *Educação e a constituinte*, na Universidade Federal de Goiás, em Goiânia, em um ensolarado mês de agosto, especialmente luminoso como é característico da região Centro-Oeste brasileira, envolvia os debates em uma atmosfera de otimismo. Entre os participantes do evento – estudantes, jovens professores, intelectuais já reconhecidos –, o sentimento de que alternativas importantes estavam sendo forjadas era generalizado. (LEHER, 2010, p. 32-33, grifos do autor)

Narra Maria da Glória Marcondes Gohn que o lançamento do Fórum foi “acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita e demandou um projeto de educação mais amplo que não se limitasse apenas às reformas no sistema escolar” (GOHN, 2009, p. 27). Para Elisângela Scaff, Andréa Barbosa Gouveia e Marcos Alexandre Ferraz, a CPB ocupou posição de destaque nesse encontro, tornando-se “uma das organizações protagonistas no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988” (SCAFF; GOUVEIA; FERRAZ, 2018, p. 248). Como conquistas do movimento sindical que integrava o Fórum destaca-se a incorporação no texto legal de pautas do sindicalismo e de defesa da escola pública, fortemente defendidos pela CPB, além da livre associação pelos funcionários públicos e da formalização no texto constitucional de aspectos preconizados pelo FNDEP:

[...] inserção, entre os princípios do ensino, da gratuidade do ensino público, da valorização dos profissionais da educação escolar, do piso salarial profissional

nacional para profissionais da educação, da valorização dos profissionais da educação escolar e da gestão democrática do ensino público (SCAFF; GOUVEIA; FERRAZ, 2018, p. 248)

Clarice Zientarki enfatiza o papel do FNDEP em sua ação proeminente em defesa da escola pública. Como ensina a pesquisadora, teve o Fórum, além de sua forte participação na elaboração e na apresentação de pautas democráticas e populares na Constituição Federal (CF) de 1988, “papel decisivo na construção do projeto da LDB (PL nº 1.258/88)”. Zientarski lamenta que o referido projeto, “embora representativo da sociedade brasileira, foi substituído por outro no Senado, sendo este elaborado à revelia da sociedade e aprovado no Congresso Nacional, colocando a lei em vigor com as características definidas nesta alteração”¹²³. A conjuntura que se desdobrou a partir do FNDEP é registro histórico do impulso que se tomou para que os educadores passassem “a participar de forma crescente da vida política do país, na medida em que, para a defesa dos interesses da categoria precisavam enfrentar problemas que afligiam o restante da sociedade”. Entretanto, alerta ainda a autora, que tal progresso não configura uma efetiva partidização do magistério, “considerando que as ações partidárias representam a adoção de concepções de mundo diversas da forma assumida pela luta da categoria”, ou seja, uma visão de mundo unitária e articulada em torno de um projeto de superação ou conservação da sociedade. No caso do FNDEP como uma instância do campo democrático-popular, não logrou tal movimento romper a bolha da institucionalidade burguesa.

2.3.2 As reverberações das mudanças ocorridas no novo sindicalismo a partir de 1990 no movimento dos trabalhadores da educação e vice-versa

Outrora derrotados, os integrantes da FNDEP com o golpe da LDB, sob a liderança de Darcy Ribeiro, resolveram disputar as demandas populares em torno do Plano Nacional de Educação (PNE) que estava previsto constitucionalmente e manteve-se como obrigação legal na Carta Magna da Educação. Desta feita, as tratativas do Fórum levaram à organização do **Congresso Nacional de Educação (CONED)**. Revela Roberto Leher que

nos dois primeiros eventos realizados, em 1996 e 1997, foram elaborados e, neste último, aprovado, o *Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira*. Este texto foi incorporado pelo Projeto de Lei nº 4155/1998 sistematizado pelo Deputado Ivan Valente (PT/SP). A realização dos Coned revigorou o FNDEP, em particular pela liderança de determinadas entidades sindicais. Nestes eventos, amplamente representativos, minuciosos levantamentos das consequências das

¹²³ O próximo capítulo descreverá, entre outros aspectos, com detalhes a participação traidora de Darcy Ribeiro na conspiração que resultou na elaboração de uma LDB articulada com os interesses conservadores.

políticas neoliberais para o ensino público foram produzidos e, coletivamente, os participantes elaboraram um Plano Nacional de Educação definido como sendo “da sociedade brasileira”. [...] (LEHER, 2010, p. 49-50, grifos do autor)

Leher critica duramente a Central Única dos Trabalhadores e a responsabiliza pela desmobilização da categoria dos professores. Segundo ele, ao mirar os recursos do Fundo de Trabalho ao Trabalhador, a CUT aderiu à lógica do governo Cardoso e esvaziou o trabalho da FNDEP e das CONADs deixando o governo livre para aprovar um PNE ajustado ao projeto mercantilista:

As mudanças na CUT – que abandonou a construção do Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação e passou a admitir muitas das bases conceituais do governo Cardoso (nexos qualificação-empregabilidade, uso de recursos públicos para implementar “políticas públicas”, como as do FAT) e a persistência de avaliações nas entidades acadêmicas favoráveis ao governo Cardoso – contribuíram para debilitar as lutas pela educação pública, possibilitando que, em 2001, o governo aprovasse seu PNE. A lógica bancomundialista presidiu a elaboração do projeto em todos os níveis e modalidades da educação. (LEHER, 2010, p. 51)

Roberto Leher está se referindo à proposta da política educacional lançada pela executiva nacional da CUT em agosto de 1995. Intitulada *Rumo à construção de um projeto educacional para o país* e “lançada em ato público em Brasília [...] em agosto de 1995”, tal documento representa o que a “CUT estabelece” ser “seu diagnóstico e os objetivos de sua *Campanha nacional em defesa da educação*”. Na síntese realizada por Boito Jr., é possível compreender melhor a proposta de política educacional da CUT: 1) “Não defende o ensino público e gratuito como solução para a educação brasileira, pelo contrário, estabelece que a rede privada de ensino integra, e deve continuar integrando, o ‘sistema nacional de educação’”; 2) “documento não denuncia as práticas mercantilistas da rede privada e sua natureza elitista”; 3) “Não estabelece sequer a necessidade de o governo controlar as mensalidades escolares reajustadas ao bel-prazer pelos cartéis formados pelas empresas do setor educacional conivente com a nova burguesia de serviços do setor educacional” (BOITO JR. 1999, p. 162). Sugere ainda o autor que a defesa do ensino privado seja fruto da histórica ligação que a entidade possui com a Igreja Católica. Ao proteger os interesses da Igreja e de suas escolas, deixou a CUT de assumir a defesa da escola pública e o combate à nova burguesia de serviços que explora o ensino privado e os recursos públicos da educação no Brasil:

As ligações da CUT com a Igreja Católica Romana talvez tenham influenciado a posição da central. O ensino privado em todos os níveis é uma grande fonte de receita e um importante recurso político e ideológico dessa igreja no Brasil. Na década dos governos neoliberais, o ensino privado católico cresceu e se fortaleceu muito. Do mesmo modo que, **ao defender os interesses de sua rede de escolas e faculdades, a Igreja Católica Romana é induzida a defender interesses do restante da rede privada de ensino, a CUT pode ter sido levada, por suas ligações com essa Igreja, a se desviar da luta contra a nova burguesia de serviços no Brasil.** Observe-se, de passagem, a situação complexa da ala progressista da Igreja Católica: crítica da política econômica neoliberal e defensora da reforma agrária, essa ala une-se à ala

conservadora na defesa da rede privada confessional de ensino, que é beneficiária da política neoliberal. (BOITO JR., 1999, p. 163, grifos meus)

Qual tendência era majoritária na CUT que agiu contra a aprovação do Plano Nacional de Educação, sistematizado pelas entidades que representavam os interesses das massas trabalhadoras? A ARTSIND, que também se tornou dominante na CNTE. Em 1985, enquanto ainda era CPB, a vitória do petista Niso Prego constrangeu Hermes Zanetti que viu suas esperanças reduzirem-se de se manter como liderança da Confederação e via que seu objetivo de impedir a filiação da entidade à CUT estava com os dias contados. O grupo de Zanetti voltou ao poder em 1987, mas foi derrotado de vez em seguida mediante a eleição do dirigente da APEOSP e um dos fundadores da CUT, Roberto Felício. A vitória de Felício no ano de 1989 representa o início da mais absoluta hegemonia da Articulação Sindical na CNTE. Com Felício, enfim, a tão esperada filiação da CPB à CUT ocorreu no ano de 1989, contemplando-se dessa forma um desejo que era quase unânime entre os sindicatos de base da Confederação.

Um fato pouco conhecido diz respeito ao papel das concepções pedagógicas de esquerda que eram vinculadas entre os educadores da Confederação naquele período da filiação à CUT e que parecem apontar, inclusive, para a predominância desta entre os dirigentes da ARTSIND, tanto na CNTE quanto na CUT. Como demonstra a explicação de um dos dirigentes sindicais históricos da CNTE, as reverberações de tais tendências pedagógicas de esquerda, sistematizadas por Paulo Freire e Dermeval Saviani, foram decisivas no modo de pensar a ação política dos trabalhadores da educação organizados e influenciaram a alteração do curso do sindicalismo brasileiro:

Como os congressos, que é onde os processos deliberativos de uma organização de nível confederativo, que é o caso da CNTE, se dá a partir da organização de teses e da organização em torno de teses evidentemente esses três grandes grupos que você mencionou¹²⁴ foram ampliando sucessivas possibilidades de ampliar a sua visão sobre currículo e pedagogia. Na ordem inversa, primeiro pedagogia [...] pra daí derivar uma questão curricular. [...] Havia uma crítica contra os freirianos, que a dimensão de Paulo Freire, seu processo emancipador de não ser um currículo bancário, etc. não cabia bem em sistemas oficiais, que Paulo Freire seria anti-sistema. E por sua natureza, por ser anti-sistema, não cabia como política pública, como política de Estado, era alguma coisa muito mais próxima da ação altruísta de determinados grupos ou setores que não levariam como consequência uma alteração estrutural da sociedade. Tô fazendo aqui uma caricatura, mas a caricatura era presente nos debates dos congressos, também. O segundo grupo histórico-crítico, com muita proximidade em relação à postura que acabava sendo majoritária. O Dermeval Saviani, talvez, como o maior porta-voz daquela ocasião, em relação à proposição da escola unitária, foi ganhando cada vez mais adesão. Essas duas, na verdade, em termos de quantitativo, de representação, nos congressos foram ganhando maior coesão, a ponto de conseguirem conformar à CNTE, num processo unificado e fazer a filiação e a fundação da Central Única dos Trabalhadores. (Trecho da entrevista concedida para esta pesquisa de doutoramento por integrante da corrente

¹²⁴ O entrevistado está se referindo aos grupos de defensores da concepção liberal da educação, da freiriana e da pedagogia histórico-crítica.

ARTSIND, que também é liderança histórica e ex-dirigente da CNTE, realizada em 16 de julho de 2021). (ENTREVISTADO A. CORRENTE ARTSIND, 2021).

A CNTE vai ser contemplada com a ampliação das suas bases sociais em 1990, assim como todo o movimento sindical devido à abertura que a Constituição Federal de 1988 deu para a sindicalização de servidores públicos:

*É nessa conjuntura de luta pela ampliação dos direitos, pela democratização da gestão escolar, dentre outras bandeiras, que há um movimento de criar núcleos das associações no interior dos estados. Com isso, há uma ascensão bastante elevada no número de filiados nas entidades de base da CPB. Toda esta articulação é o acúmulo político conquistado nas mobilizações conjuntas com demais setores da classe trabalhadora, conduziu os docentes e demais seguimentos de trabalhadores das escolas a se identificarem como *trabalhadores da educação*. Diante disso, a unificação entre CPB, Federação Nacional de Orientadores e a Coordenação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas passa a ser denominada, a partir do ano de 1990, de *Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNTE*. (BOTH, 2016, p. 194, grifos do autor).*

A tese de doutoramento de Vilmar Both confirma a harmonia, no campo da formação sindical, entre a CUT e a CNTE, ambas sob a liderança da mesma tendência político-sindical (Todos os presidentes da CNTE e da CUT foram vinculados à tendência majoritária Artsind – ver Quadro 3). Tal harmonia também é confirmada na entrevista de um dos dirigentes históricos da ARTSIND, do PT, da CUT e da CNTE que ajudaram a implementar a orientação da tendência majoritária na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). Segundo um dirigente sindical entrevistado, o **sindicalismo cidadão e a condenação do que ele chama de possibilidade utópica do horizonte revolucionário tornou-se consensual no âmbito da CNTE** desde os seus primórdios:

Dentro desse processo se discutiu muito qual era o papel do sindicato e é evidentemente, superada uma possibilidade utópica do horizonte revolucionário como tomada do poder para a destruição do Estado, [...] a maioria que foi conformada aí foi uma maioria de ação dentro deste universo [...] do exercício da cidadania sem que ele desconhecesse os conflitos de classe, mas não o horizonte da revolução e da destruição do Estado para consolidação de uma nova sociedade socialista emancipada onde o Estado também não teria função como finalidade. (Trecho da entrevista concedida para esta pesquisa de doutoramento por integrante da corrente ARTSIND, que também é liderança histórica e ex-dirigente da CNTE, realizada em 16 de julho de 2021). (ENTREVISTADO A. CORRENTE ARTSIND, 2021).

A questão que se coloca são os imensos limites impostos pelo neoliberalismo ao exercício da cidadania, preconizada pelos dirigentes e pelos demais integrantes da ARTSIND. Ao que parece, a insistência no participaçãoismo e na perspectiva de concertação social, da frente popular democrático-burguesa consenso na relação CUT-CNTE.

Porém, aspectos notórios das ações da ARTSIND na CUT destoam das posições da CNTE no que tange aos posicionamentos com relação à política educacional e à concepção

curricular. Aliás, a posição da CNTE ao longo dos anos revela-se contrária ao primado do próprio sindicalismo participacionista no aspecto que aqui será abordado. Parece que há uma divergência no que se refere ao ataque frontal às premissas dos movimentos da burguesia, que visam esvaziar a formação da classe trabalhadora, transformar as redes de ensino em grandes indústrias preparatórias para exames, do tipo cursinhos pré-vestibulares, e contra a gestão da escola pública por entidades privadas com ou sem fins lucrativos. Essa posição é claramente disfuncional aos postulados do participacionismo que se inaugurou pelas mãos da Articulação no âmbito do cutismo desde o final dos anos 1980. Algumas posições da CUT e da CNTE precisam ser examinadas para que se constate o que pode estar por trás das aparências de uma Central e uma Confederação, hegemônicas pela mesma tendência político- sindical, mas que parecem destoar quanto à escolarização das massas.

Quadro 3 – Relação de presidentes da CNTE e da CUT que atuaram coetaneamente

MANDATO	PRESIDENTE DA CNTE	MANDATO	PRESIDENTES DA CUT
1989/1991 (CPB/CNTE)	Roberto Felício	1983-1994	Jair Meneguelli
1991/1993	Roberto Felício	1994-2000	Vicente Paulo da Silva
1993/1995	Horácio Reis		
1995/1997	Carlos Abicalil		
1997/1999	Carlos Abicalil		
1999/2002	Carlos Abicalil	2000-2003	João Felício
2002/2005	Juçara Dutra Vieira	2003-2005	Luiz Marinho
2005/2008	Juçara Dutra Vieira	2005-2006	João Felício
		2006-2011	
2008/2011	Roberto Franklin de Leão		Artur Henrique
2011/2014	Roberto Franklin de Leão	2012-2018	Vagner Freitas
2014/2017	Roberto Franklin de Leão		
2017/2021	Heleno Manoel Gomes Araújo Filho	2019-2023	Sérgio Nobre
2022/2026	Heleno Manoel Gomes Araújo Filho		

Fonte: Elaborado pelo autor da tese.

Como parte do seu reposicionamento no interior do movimento sindical a partir do declínio do sindicalismo combativo em favor do sindicalismo propositivo, a CUT, sob a hegemonia da ARTSIND, tem participado, ainda que de forma bastante contraditória e muitas vezes crítica, do jogo neoliberal. Dizer que a CUT entrou no jogo do neoliberalismo significa compreender, junto com Armando Boito Jr., que o proposicionismo que orienta a atuação

política da Central levou a CUT a realizar propostas que violam determinados interesses e direitos sociais mais fundamentais da classe trabalhadora para somar-se à defesa dos interesses do empresariado, acreditando que teria de volta ganhos no campo da manutenção de empregos e melhoria de salários. Ganhos jamais obtidos e, muito pelo contrário, demonstrou-se a estratégia imensamente falida do ponto de vista dos interesses das massas trabalhadoras. Exemplo disso se encontra na atuação da CUT durante o governo Itamar Franco. Realizou a Central uma **proposta de transição** que encaminhava os direitos históricos dos trabalhadores e suas proteções sociais para o campo da negociação direta com o patronato, dispensando-se a intermediação do Estado. Com efeito, lançavam-se questões prementes como a política de reposição salarial de perdas e recuperação de salários, entre outros direitos, para o campo da dúvida ou mesmo da extinção:

Em dezembro de 1992, a Direção Nacional da CUT elaborou, a pedido do novo ministro, o documento intitulado *Sistema democrático de relações de trabalho*, que desenvolveu e detalhou as concepções cutistas sobre o contrato coletivo e introduziu, como novidade, a proposta de um período de transição para sua implantação. A proposta de uma fase transitória esclarece que, a longo prazo, a CUT poderia abrir mão dos direitos sociais e, também, da existência de política salarial que impusesse, por via legal, aos empregadores, a reposição de perdas ou a recuperação de salários. Ao mesmo tempo, e de modo coerente, a CUT já ia alertando seus sindicatos para a necessidade de ampliar a pauta de negociação, incluindo nela temas tradicionalmente tratados, no Brasil, na esfera do direito protetivo do trabalho. Mantinha-se a linha do primeiro documento dos metalúrgicos sobre o contrato coletivo: saúde (convênio médio e hospitalar), educação (creche), aposentadoria complementar, pensões previdenciárias, transporte e outros temas deveriam ser negociados setor a setor, entre sindicatos e empresas ou grupo de empresas. A longo prazo o essencial poderia passar a ser contratado direta e livremente entre sindicatos e patronato, de acordo com a capacidade de pressão de cada setor. (BOITO JR., 1999, p. 155)

A CUT, também, ao orientar-se pelo neocorporativismo abandonou completamente, ao longo dos anos 1990, a luta por direitos sociais, pela reforma e padeceu ao utilizar as instâncias tripartites que, como apontado neste capítulo, consiste em aparato das classes dominantes para obter a aquiescência dos trabalhadores e impor sua agenda econômica, política e moral como conteúdo de Estado, utilizando-se estrategicamente das câmaras setoriais. Ao integra-se ao idealismo correlacionado à utopia da implantação da social-democracia no Brasil e apostar na possibilidade de conciliação, o movimento cutista sob a liderança da ARTSIND, realizou a proposta de contrato coletivo de trabalho destacada no parágrafo anterior; investiu sistematicamente na ocupação de cadeiras e constituição de câmaras setoriais que, na avaliação de Boito Jr, “valorizam a negociação de convênios de saúde privados, aposentadoria privada complementar, auxílio educação, etc”; e passaram a defender “o apoio aos pleitos dos capitalistas pela redução da carga tributária e por crédito subsidiado” ações que minam “a base financeira sobre a qual se assentam os direitos sociais”. Em decorrência de tais apostas, o

movimento sindical minimalizou-se por “legitimar um dos principais objetivos políticos da política neoliberal em relação às classes trabalhadoras: a restrição dos direitos sociais” (BOITO JR., 1999, p. 171).

Outro aspecto polêmico já mencionado nesta tese diz respeito à adesão da CUT ao projeto governamental do governo FHC, que transferia recursos financeiros para que entidades da sociedade civil realizassem a formação dos trabalhadores. A Central optou por entrar nesse jogo, como se analisou aqui, e isso levou a uma série de críticas generalizantes, como a de Tumolo (2002) que acusa o sindicalismo em seu conjunto de, em decorrência desse e de outros episódios, ter declinado para o caminho da conformação. O fato de Tumolo ter negado as particularidades e contradições e apegando-se apenas à sua pesquisa qualitativa não deve permitir que se negue o real problema na adesão cutista a esta proposta. Ela representa um sério boicote às entidades que criticavam a diretriz política educacional dos governos neoliberais, inclusive a própria CNTE¹²⁵. A CUT atropelou esse debate e fez reverberar em algumas categorias profissionais que acessaram a sua política de formação profissional os postulados

¹²⁵ A CNTE manteve-se crítica ferrenha da política educacional do governo FHC, mas titubeou nos quesitos que claramente demonstram apoio à perspectiva da Artsind na CUT em empreender no projeto participacionista do tripatisimo e, especificamente, em oferta educação profissional por meio dos recursos do FAT. Um depoimento de um dos dirigentes da CNTE vinculado à ARTSIND, bem como a consulta ao *Caderno de Resoluções do XXVI Congresso Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)*, realizado de 24 a 28 de janeiro de 1997 confirmam o fato. Afirma o dirigente da CNTE: *“Como a gente sempre trabalhou vocacionado para intervir sobre política públicas, por decisão do próprio Congresso; se queremos intervir sobre políticas públicas, a política, o espaço político e a relação com o Estado brasileiro sempre fizeram parte da pauta, tanto é assim que sucede aos capítulos de conjuntura e de política educacional, um capítulo específico chamado plano de lutas, onde vai uma pauta que não é uma pauta estritamente sindical, de relações de trabalho remuneração e carreira, mas vai também uma pauta incidente sobre políticas públicas, por exemplo de combate ao trabalho e erradicação do trabalho infantil [...], depois toda a pauta das identidades de gênero, a CNTE também incorporou essa pauta como sendo pauta fundamental, posteriormente o direito de ascender à qualificação profissional, independentemente da escolaridade, que é um debate que levou, por exemplo, à concepção de escolas de formação e de espaços de debate, com recursos do FAT [...], uma vez que eram recursos obrigatórios de contribuição da folha de salários, incidir sobre eles era uma das posições importantes sobre o que isto resultaria. Não sem conflito, não sem contradição, porque havia também quem entendesse que as centrais sindicais se envolverem em processos de formação direta era substituição do poder do Estado, capacidade do Estado ou do dever do Estado e, mais do que isso, se envolver em administração de fundos públicos originários de recursos dos trabalhadores, como no caso do FGTS e do FAT era se imiscuir ou se misturar com estruturas de governo. Esse mesmo debate se deu em torno da CNTE participar ou não participar do Conselho Nacional de Educação, ainda sob Fernando Henrique Cardoso, e evidentemente a posição majoritária vigente até hoje era que sim, deveríamos participar de instâncias de deliberação sobre processos em que se decidam políticas públicas de educação, entre eles o Conselho Nacional de Educação. Por duas vezes rompemos com essa representação, a última delas agora no golpe de Michel Temer, de 2016. Mas a resolução ainda é vigente. [...] (Trecho da Entrevista concedida para esta pesquisa de doutoramento por integrante da corrente ARTSIND, que também é liderança histórica e ex-dirigente da CNTE, realizada em 16 de julho de 2021). (ENTREVISTADO A, 2021). Em 1997, ao mesmo tempo que saudava a luta dos zapatistas no México e atacava as reformas neoliberais, proclamava o combate ao trabalho infantil e as discriminações de raça e gênero, afirmava desejar liberdade e autonomia sindical e exigia textualmente o fim da legislação sindical corporativista, do poder normativo da Justiça do Trabalho no plano de lutas do seu XVI caderno congressual, a CNTE confirmava a mesma posição da tendência majoritária da CUT. A análise feita pelo entrevistado se confirma no exame das lutas específicas que incluía as pautas: “Pela participação tripartite nos Fundos Públicos de Educação Profissional” e “Pela participação das entidades representativas dos trabalhadores em educação nos Conselhos Municipais, Estaduais e Nacionais de Educação” (CNTE, 1997, p. 85).*

bancomundialistas propugnados pelo governo ultraneoliberal de FHC que, sustentados na Teoria do Capital Humano (THC¹²⁶) ressemantificado a partir da década de 1970, preconizavam “que o ensino fundamental e a formação profissional desintegrada eram as modalidades que ofereceriam melhor retorno econômico”. Foi nessa perspectiva que “o Fundef, o Decreto nº 2208/1997 e a proliferação de cursos de curta duração dirigidos aos desempregados, preferencialmente conduzidos por sindicatos e financiados por recursos dos próprios trabalhadores, como o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)” (LEHER, 2010, p. 43) se espalhou pelo país e obteve a adesão da CUT.

A insistência no modelo de formação que atesta o ideário burguês tem se propalado por toda a trajetória do partipacionismo cutista. Nota-se que durante o governo Lula insistia a CUT em ofertar cursos de qualificação profissional e propagar conteúdos ditos críticos na expectativa autoproclamada de estar combatendo o neoliberalismo. Tal operação é carregada de idealismo. A aposta na formação profissional em cursos de curta duração não subsidia o atendimento às necessidades que a classe trabalhadora tem de resistir ativamente e fazer frente a um projeto popular e revolucionário de edificar-se como classe dirigente, que acumule as funções técnica e dirigente, conforme se preconiza na concepção de escola unitária que será examinada no penúltimo capítulo desta tese. Interessante notar é que a CUT reiteradamente faz propaganda das categorias conceituais pedagógicas socialistas, mas insiste em realizar a formação da classe trabalhadora em programas aligeirados e fora da disputa pelo dever do Estado de prover os recursos orçamentários necessários para oferta de uma educação pública de excelência. A título de exemplificação pode-se tomar uma a análise de um dos muitos projetos desenvolvidos pelas Escolas de Formação da CUT, a partir do ano de 2007, o *Projeto de Educação Integral dos*

¹²⁶ Concebida por Teodoro Shultz, a Teoria do Capital Humano (TCH) foi formulada durante a dita época de ouro do capitalismo ocidental e seu sentido original se desvaneceu devido ao avanço do neoliberalismo. Como observa Saviani, quando ao seu surgimento foi tal teoria concebida para os países industrializados onde predominava “a economia keynesiana”, a “política do Estado do Bem-Estar” na qual se preconizava “o pleno emprego”. Dentro deste contexto de desenvolvimento capitalista pós-Segunda Guerra entendeu-se sob o ponto de vista shultzano que era necessário formar recursos humanos para atender às necessidades do mercado em crescimento. Era preciso educar a força de trabalho. Investir no **capital humano**. Este fator não era simplesmente pedagógico, mas travase de uma decisão econômica, afinal, acreditava-se ser a educação um fator diferencial no que dizia respeito a **competitividade** entre as economias capitalistas em ascensão. Do **investimento estatal em capital humano** esperava-se obter retorno do ponto de vista lucros das empresas, das contas públicas e da elevação dos salários. Entretanto, com a crise de 1970, encerrou-se “a ‘era de ouro do desenvolvimento capitalista do século XX” e a teoria do capital humano passou por um processo de ressemantificação: “**não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias do planejamento, visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos por um mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora o indivíduo que tem de exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho.** Além disso, o que ele pode esperar das oportunidades escolares já **não é o acesso ao emprego**, mas apenas a **conquista do status da empregabilidade**. A educação passa a ser entendida como um **investimento em capital humano individual**, que **habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis**” (SAVIANI, 2019, p. 7, grifos meus).

Trabalhadores no Turismo e Hospitalidade dentro da Política Nacional de Qualificação – PNQ e financiado pelo Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT. Tal projeto foi ofertado na forma de cursos de qualificação profissional ao qual se acreditou poder dar uma roupagem mais crítica na medida em que se ensinavam conteúdos relativos ao trabalho técnico especializado no setor de turismo e hospitalidade, somado com alguns rudimentos de conhecimentos técnicos da informática e noções de língua espanhola. Dada à efemeridade do curso e diante de um referencial teórico eclético que mistura concepções marxistas com o conceito antropológico e pós-moderno de defesa do identitarismo multiculturalista, nota-se o perspectivismo empiriocriticista da CUT, que imagina ser possível instrumentalizar a classe trabalhadora com armas críticas, mas abrindo mão da defesa e luta pela apropriação unilateral, na educação, dos sentidos humanos, isto é, de uma formação que assegure aos trabalhadores condições de lutar contra as opressões e contra o trabalho assalariado, além de mediar o desenvolvimento de uma individualidade singular, rica e capaz de estar engajado na auto-organização das trabalhadoras e trabalhadores. A CUT chega a defender, em um dos seus módulos, que o ensino de informática realizado em um curso dentro do projeto de ensino para profissionais da área do turismo e da hospitalidade associa-se à proposta idealizada por Antonio Gramsci da **escola unitária**:

Pensando em possibilidades de emancipação para além desta lógica, Gramsci (1991) analisou a escola não como um mero espaço de reprodução e sim, por meio da concepção da **Escola Unitária**, um **espaço educativo de ação revolucionária**, através da conscientização e da emancipação dos indivíduos para a transformação da realidade. **Foi com esta intenção que no curso de Informática e Mundo do Trabalho procuramos organizar estratégias metodológicas para materializar a educação profissional com a idéia da Solidariedade entre os trabalhadores em uma tentativa de humanizar, de formar o coletivo e de possibilitar a compreensão que o compromisso com as práticas e as ações coletivas favorecem na luta em favor dos interesses dos trabalhadores** contra a lógica dominante. (CUT, 2009, p. 30, grifos meus).

Em outro trecho o referencial da escola unitária é reafirmado como orientador deste curso rápido de qualificação profissionalizante:

Nesse sentido, a educação almejada visa acumular elementos para uma concepção de "escola unitária", aqui entendida como aquela que leva aos conhecimentos tecnológicos, assim como, aos conhecimentos sobre a sociedade e a cultura e é concebida como ponto fundamental e estratégico das ações formativas da classe trabalhadora. (CUT, 2009, p. 75)

É possível que os elaboradores da estratégia participacionista não tenham entendido o que queria Gramsci ao elaborar a concepção filosófica e os apontamentos pedagógicos da **escola unitária**. A concepção, mais do que totalmente diferente e ampliada com relação à pregação contida no material cutista é, sobretudo, crítica da prática privatista de retirar o caráter estatal da educação pública básica e profissional. Nas palavras de Gramsci:

Um ponto importante, no estudo da **organização prática da escola unitária**, é o que diz respeito ao **currículo escolar em seus vários níveis, de acordo com a idade e o com o desenvolvimento intelectual-moral dos alunos** e com os fins que a própria escola pretende alcançar. A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultural geral, deveria **assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e uma certa autonomia na orientação e na iniciativa**. A fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa prestação produtiva imediata. A escola unitária requer que **o Estado possa assumir as despesas** que hoje estão a cargo da família **no que toca à manutenção dos escolares**, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma **enorme ampliação da organização da prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente, etc. O corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor**, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma **escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas de aula adequadas para o trabalho de seminário, etc.** Por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – própria de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados sob a responsabilidade de instituições idôneas. A escola unitária **deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias**, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus de carreira escolar. **O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história) deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”**, atualmente negligenciadas, isto é as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma **nova concepção de mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas**. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. **O resto do curso não deveria durar mais de seis anos**, de modo que **aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária**. [...] Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma contemplação da vida escolar, absorvendo no “ar”, como se diz, uma grande quantidade de noções e aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos. Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar. Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habitem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares. De fato, a escola unitária deveria ser organizada como uma escola e tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual, etc. (GRAMSCI, 2001, p. 36-38, grifos meus)

A postura participacionista e a tentativa de agradar aos trabalhadores e aos patrões ao mesmo tempo, só tem agravado a situação da CUT, no que diz respeito à defesa da educação e do currículo escolar das massas. Durante os governos petistas, intensificou-se o participacionismo a partir da instituição do Conselho de Desenvolvimento Social e Econômico (CDES) e o Fórum Nacional do Trabalho (FNT).

O CDES serve para demonstrar que a CUT esteve ao lado da grande burguesia interna nacional, que exerceu protagonismo e esteve representada majoritariamente durante o governo Lula. Embora existam contradições, a classe burguesa unifica-se em torno de um projeto, o projeto ideológico neoliberal que cimenta os interesses dos rentistas, de acumulação ampliada do capital, centralização e concentração das riquezas e distribuição de privilégios entre os indivíduos das frações da classe dominante em detrimento dos trabalhadores. Com isso se quer dizer que a burguesia em suposta conciliação com os trabalhadores, sob, também suposta, arbitragem estatal durante a vigência do Conselho de Desenvolvimento Social e Econômico (CDES) organizava-se em seus Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) para definir o conteúdo ético a ser pautado nos órgãos tripartistes e convertidos em ações políticas efetivas no âmbito estatal. Ora, boa parte dos membros do CDES também eram integrantes do principal APH brasileiro que está pautando a reforma empresarial na educação e que ganhou notoriedade e amplitude, também, a partir do governo Lula. Trata-se da Organização Não Governamental Todos Pela Educação (TPE), cuja análise pormenorizada sobre sua atuação será procedida no terceiro capítulo desta tese. Com eles a CUT assinou as **cartas de concertação** do governo Lula e o **compromisso todos pela educação**. Revela Erika Martins que nas seis cartas de concertação que o CDES produziu durante o governo Lula, se fez prevalecer o conteúdo postulado pela grande burguesia interna nacional e pela fração hegemônica do bloco no poder, de defesa do ajuste e controle fiscal e dos investimentos públicos, somados às ações de distribuição de renda e inclusão social. Com o compromisso todos pela educação, assumido como pauta estatal na gestão de Fernando Haddad no Ministério da Educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação, fez-se valer a perspectiva da cultura de metas traçadas pela ONG TPE que induz a educação nacional a converter-se em um conjunto de instituições terceirizadas para entidades com ou sem fins lucrativos e reguladas pelo Estado mediante sistemas censitários de avaliação que definam a política de distribuição de *vouchers*. Sobre isso o próximo capítulo também se ocupará de elucidar.

Os governos petistas foram interrompidos mediante golpe, mas a vinculação da CUT com a TPE demonstra-se seguir até a atualidade. Em reportagem de 4 de abril de 2018, a Central estampou a seguinte matéria: “CNI realiza pesquisa que aponta que há má gestão de verba na

educação básica”. No texto publicado no próprio site da Central está destacado comentário da presidente-executiva do TPE, Priscila Cruz que celebra o resultado da pesquisa do Ibope feita por encomenda da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e que acusa não ser o problema os recursos financeiros disponíveis para as escolas, indicados como suficientes, mas que o problema está na gestão destas. Sem nenhum tipo de posicionamento contrário, a CUT parece ter endossado o discurso de Priscila Cruz, que disse ser a percepção da população sobre a gestão inapropriada da escola um aspecto “importante e mostra a necessidade de se cobrar melhorias na gestão dos recursos”. Priscila reforça ainda “que o investimento na primeira infância, incluindo a formação continuada e a qualidade de trabalho desses professores, é também uma das chaves para a melhoria da educação no Brasil”. Finalizando o coro com a reformadora empresarial, a CUT complementou que “A representante do Todos Pela Educação defendeu ainda que já existe um consenso, uma agenda do que precisa ser implementada para que haja mudanças na educação brasileira”¹²⁷. Pelo visto esse consenso demonstra-se no interior da Central Única dos Trabalhadores (CUT) também.

O sistema de avaliação/regulação é o grande e sutil trunfo do TPE para atuar junto aos municípios, estados, Distrito Federal e União a fim de fomentar a reforma empresarial na educação. Na sua cultura de metas (MARTINS, 2016) essa ONG cria compromissos, estipula alvos a serem atingidos e sempre estampa sua principal finalidade que é promover a reforma e entregar o sistema educacional à iniciativa privada através da crítica à ineficácia da gestão, associada ao suposto insucesso nos indicadores de avaliação standardizados de larga escala, entre outros fatores cujos professores e gestores da escola sempre são responsabilizados. Apesar da denúncia sobre a atuação do TPE vir sendo sistematicamente realizada por cientistas, educadores e militantes de esquerda no país e no exterior, a CUT no ano de 2010 foi uma das signatárias da Carta Compromisso Todos pela Educação entregue a todos os presidentiáveis daquele ano. Colocava a carta diversos compromissos que parecem expressar um certo compromisso e que, sabe-se bem, enfrentaria resistências dos setores conservadores, tal como o aumento do percentual do PIB destinado à educação. Todavia, entre as metas estava: “aperfeiçoar as políticas de avaliação e regulação”. Até mesmo a proposta de “promover a gestão democrática do ensino” seria letra morta na medida em que perante o sistema de avaliação, que o TPE busca fazer valer e que atualmente está em vigor com base na BNCC e nos exames de larga escala não existe margem de negociação e se obriga o professorado a formar as novas gerações para se darem bem nos exames ou serem da escola excluídos. Ainda

¹²⁷ Disponível em <https://www.cut.org.br/noticias/cni-realiza-pesquisa-que-aponta-que-ha-ma-gestao-de-verba-na-educacao-basica-d5b0>. Acesso em: 2 de mar. de 2022.

assim, naquela ocasião, o então “presidente do Conselho de Governança do Todos pela Educação, disse que a melhoria do ensino é o caminho para o Brasil acabar com a exclusão social e atingir um nível de competitividade mundial na economia”. E repetiu a velha ladainha da reforma empresarial na educação: “O Brasil tem que ter melhor gestão e novos recursos”, avaliou Gerdau”¹²⁸.

A posição da CNTE parece ser bastante distinta da CUT no aspecto aqui analisado. Ao se observar os documentos e durante as entrevistas realizadas para esta pesquisa notou-se que os integrantes das tendências político-sindicais da Confederação demonstram postura crítica à reforma empresarial na educação. Existe um acervo que comprova ser a atuação das tendências político-sindicais desta entidade unívocas no combate à atuação da TPE. Ao tomar como objeto de análise as Resoluções dos Congressos, com base nos descritores “Todos Pela Educação”; “TPE”, “Reforma empresarial” e “privatização” é possível obter um quadro de denúncias proferidas no capítulo da política educacional dos cadernos dos XXX aos XXIV Congresso da CNTE, período que corresponde à efetiva formação e avanço da ONG TPE no Brasil. Todavia, as expressões contra o neoliberalismo na educação estão presentes nos documentos como expressão crítica desde os primórdios dos anos 1990. Mas, considerando que a forma mais desenvolvida de disseminação dos processos de privatização e progresso da reforma empresarial efetiva-se a partir da origem do movimento Todos Pela Educação, faz-se mister analisar a conduta da CNTE perante o poderoso Aparelho Privado de Hegemonia (APH) e suas ações previstas a fim de desmontar e resistir ativamente ao *ethos* educacional proposto pelo empresariado organizado em torno do TPE.

Antes de tudo, cabe o esclarecimento de que na CNTE a organização das tendências sofre variações com relação à composição que se desenvolve no partido e na central. Através de entrevista concedida por integrante da corrente **O Trabalho (OT)** pode-se perceber que há uma variação muito grande na formação dos agrupamentos durante os Congressos Nacionais. Quando se acessa os cadernos de resolução da Confederação, a cada ano, nota-se uma alternância de integrantes que migram de uma tendência para outra e alterações nos nomes das tendências e, até mesmo reunião de tendências para expressar conjuntamente suas resoluções em um só bloco. Sobre a alternância de tendências assim explicou o entrevistado que integrou a diretoria da CNTE no mandato 2017-2021 e representa a corrente **O Trabalho (OT)**:

Do ponto de vista sindical a gente tem outros artificios não necessariamente políticos, que são mais amplos, porque a intervenção no sindicato, ela, é uma intervenção, por natureza, de frente única, ou seja, não necessariamente a pessoa para estar ao nosso

¹²⁸ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/politica/entidades-ligadas-a-educacao-cobram-investimentos-de-todos-os-candidatos-na-area-1.471793>. Acesso em: 2 de março de 2022.

lado, junto, combatendo organizadamente ... é da corrente O Trabalho... é militante trotiskista. O que nos une no âmbito sindical é a afinidade por determinadas bandeiras daquela categoria e método de ação, propriamente dito, que vão ajudando a gente a se juntar. Pra isso a gente tem agrupamentos políticos, como no caso da CNTE, a gente se apresenta, nós da corrente O Trabalho e diversos outros companheiros com várias outras trajetórias no seu percurso militante, independentemente de tendência política – tem gente até que não é da corrente O Trabalho, mas tá com a gente no âmbito sindical e a gente se apresenta como CNTE Cutista Independente e de Luta. Então possivelmente você observa teses que a gente tem apresentado com essa nomenclatura. [...] (Entrevista concedida por integrante da tendência O Trabalho (OT) da CNTE em 21 de outubro de 2021). (ENTREVISTADO C, 2021)

No *Caderno de Resoluções do XXX Congresso Nacional da CNTE* (CNTE, 2008), realizado nos dias 17 a 20 de janeiro de 2008, no capítulo sobre política educacional a Confederação posiciona-se firmemente contra o TPE. Ao destacar as vantagens do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) colocado em curso durante o governo Lula, destacando os seus méritos de somar “esforços do Governo para expandir a educação profissional, com a construção de novas escolas técnicas, de integrar o ensino médio à educação tecnológica, de ampliar as universidades públicas e as vagas do Programa Universidade para Todos (PROUNI)”, o congresso desta Confederação acusa o governo Lula de reduzir o diálogo com a sociedade acerca das decisões sobre o PDE e o submeter apenas ao crivo de “um único semente social, o empresarial, representado pelo movimento ‘Todos pela Educação’” (CNTE, 2008, p. 15). Com esse feito, a CNTE acusou o governo de deformar o PDE, para atender às pautas do empresariado, o resumindo a uma “conformação meritória” e que não avançava “nos pressupostos essenciais para alterar, em caráter amplo e definitivo, o padrão e a concepção educacionais”. Neste prisma a CNTE mantém-se afinada com a crítica e a disputa que se travou desde o período da LDB, representada no que se chamou de golpe Darcy Ribeiro¹²⁹ (LEHER, 2010) e soube identificar no TPE a continuidade da defesa dos interesses burgueses que sempre buscaram tirar proveito e impor a ditadura do capital. Na educação esse se retroalimenta “pelo elevado grau de autonomia das três esferas de governo e pela descentralização das políticas educacionais” (CNTE, 2008, p. 15). Diante desse prognóstico, os trabalhadores da CNTE, proclamaram naquele congresso estarem decididos a “intensificar sua atuação junto ao Plano [PDE] buscando, também, transformá-lo em política de Estado, com financiamento compatível e com novas perspectivas de abrangência que contemplem a qualidade social da educação” (CNTE, 2008, p. 15)

No ano de 2011, a CNTE realizou apenas uma crítica superficial ao modelo neoliberal de educação. Aparentemente em êxtase, devido às três vitórias consecutivas em que consideram

¹²⁹ Ver capítulo 3.

ter o “povo brasileiro” derrotado e impedido o “retorno dos condutores do modelo neoliberal ao poder central” (CNTE, 2011, p. 43), sua crítica não aponta para os agentes hegemônicos, tampouco para suas armas e formas de atuação¹³⁰. Desse modo, o texto negligenciava a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia pautando a política educacional nos governos petistas. Mais do que isso, o clima de comemoração e a paralisia celebrativa obnubilou da CNTE a trama da fração hegemônica do capital, a burguesia financeira nacional e internacional a fim de restaurar sua hegemonia. Para a CNTE, tudo não passava, nos idos de 2011, de uma questão de persistência e tentativa de acúmulo de forças por parte das

propostas de adoção dos métodos mercadológicos da qualidade total para o gerenciamento dos serviços públicos, nos quais o mérito passa a ser o parâmetro definido para o desenvolvimento na carreira e a premiação aos que atingirem as metas, o artifício utilizado para arrefecer a luta pela valorização profissional e conquistar a aprovação da população. Para combater esse modelo, será necessária uma atuação firme e unitária do movimento sindical no sentido de desmascarar mais essa farsa, apresentada como alternativa para solucionar os graves problemas educacionais brasileiros. (CNTE, 2011, p. 43)

E apresentam o contraponto:

[...] a avaliação da educação deve ser processual, qualitativa, e de caráter sistêmico e democrático, compreendendo-se como instrumento de aperfeiçoamento do processo educacional. Neste sentido é imperioso reafirmar a posição do PNE da Sociedade Brasileira (1997), que indica que “a avaliação interna e externa das instituições educacionais deve levar em conta os seus recursos, sua organização, suas condições de trabalho, o padrão único de qualidade e, no caso da educação superior, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, visando a alcançar resultados socialmente significativos. (CNTE, 2011, p. 43)

Julian Gindin e Marcos Ferraz chamam a atenção para o fato da identificação histórica das lideranças da CNTE com o Partido dos Trabalhadores e a reverberação deste vínculo na prática da Confederação, que prestigiou a via institucional, participacionista, em detrimento da mobilização dos profissionais da educação, na luta contra as reformas pautadas pelo empresariado, como foi o caso da implementação do Ideb no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implanto em 2007, durante a gestão de Fernando Haddad como Ministro da Educação. O isolacionismo imposto pela prática participacionista intensificada, redundou as lutas dos trabalhadores da educação às pautas locais e regionais, impossibilitando qualquer unificação para combater as mazelas que estavam impregnadas no PDE e os seus

¹³⁰ Em Marcos Ferraz e Julián Gindin tem-se uma explicação provável para tamanha brandura por parte da CNTE no de 2011. Expõem os autores que, como consequência das mudanças provocadas pela criação das novas centrais no interior da CNTE procedeu-se com a fortalecimento de um forte bloco de sustentação da hegemonia da Artsind e com o isolamento das tendências menores. Tal processo reverberou na composição da diretoria, ampliando entre os integrantes o quantitativo de membros que se encontravam na base de sustentação dos governos Lula e Dilma. Como explicam os autores: “A CDS, que tradicionalmente fazia oposição ao grupo formado por Articulação Sindical e CSC, passam a integrar o mesmo grupo, em um movimento que isola os demais grupos, possibilitando, na prática, que a executiva da CNTE possa ser composta inteiramente por tendências políticas que se encontram na base de sustentação dos governos Lula e Dilma” (FERRAZ; GINDIN, 2014, p. 295).

proponentes, o empresariado, organizado no Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), e especialmente o movimento Todos Pela Educação, que praticamente se fez dono do PDE, tendo suas metas incorporadas e assistindo Fernando Haddad servir-lhes com a denominação do PDE como **Compromisso Todos Pela Educação**. Ao superinstitucionalizar-se e buscar exclusivamente a interlocução com o governo, a CNTE obteve alguns trunfos, mas acumulou derrotas irreparáveis:

Esta identificação possibilitou também uma interlocução prática, como objetivo instrumental de avanço da pauta da entidade. Assim, o segmento hegemônico da CNTE participou do governo, pressionando-o desde dentro para que avançasse no sentido de satisfazer as demandas sindicais. A forma como a CNTE atuou no debate sobre o PNE evidencia esta questão. Sua interlocução buscou privilegiar contatos no interior do Governo e não a mobilização unificada nacionalmente como forma de tensionar o parlamento como um todo. Ou seja, privilegia-se a influência institucional perante as dificuldades de organização nacional do movimento. Sem dúvida, o movimento docente continuou promovendo mobilizações e greves. Mas estas ocorreram, fundamentalmente, nos estados e municípios, e com pautas, predominantemente, locais. A sua ação em escala federal privilegiou a ação institucional. Como resultado desta estratégia, os avanços sindicais que foram conseguidos no segundo governo Lula – a partir do diálogo com a responsabilidade da união no financiamento da educação e no planejamento educacional -, coexistiram com políticas federais às quais a CNTE se opõe – por exemplo a consolidação do IDEB como indicador de qualidade educacional. (GINDIN; FERRAZ, 2014, p. 299-300)

Mas parece que a mudança de conjuntura e de ameaças à educação pública alteraram fortemente o discurso da CNTE a partir do ano de 2014. No Caderno de Resoluções de XXII Congresso Nacional, realizado entre os dias 16 e 19 de janeiro de 2014, evidencia-se a retomada vigorosa de questões da política educacional, que só foram conclamadas pela Confederação em documento coetâneo à elaboração da LDB na década de 1990, e à proposta do primeiro Plano Nacional de Educação em 1997. Percebe-se que a CNTE volta a questionar a necessidade de implementação do **Sistema Nacional de Educação** e passa a requer a regulamentação estatal do ensino privado:

[...] “Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”. Esse ensinamento de Paulo Freire nos remete ao desafio da igualdade educacional em nosso país, que requer, com urgência, a implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE). [...] A estrutura descentralizada da educação básica, no Brasil, que atualmente compreende 26 sistemas estaduais, um distrital e 5.570 municipais, além do federal, não permite alcançar padrão de qualidade com equidade, de forma isolada. Além das vinculações constitucionais e da subvinculação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o que deu origem à Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério, são necessárias outras leis, com vistas a superar as deficiências da maioria dos sistemas públicos de educação, em especial na esfera municipal, que atende somente 20% das crianças de 0 a três anos de idade, e onde se concentram as piores remunerações dos/as educadores/as. Neste sentido, a luta da CNTE para o próximo período consiste em avançar na regulamentação das seguintes políticas, entre outras: 1. Sistema Nacional de Educação – Deve ser constituído por políticas públicas estruturantes de abrangência nacional, com vistas a monitorar a consecução das metas do Plano Nacional de Educação e de outros dispositivos

constitucionais e infraconstitucionais. O objetivo central do Sistema consiste em universalizar equitativamente a oferta pública da educação básica e superior, nos termos da Constituição, das leis e normativas que regem a educação, sobretudo à luz dos princípios do art. 206 da CF-1988. O SNE apoia-se na concepção federativa, insculpida no artigo 23, parágrafo único da CF, e de outros dispositivos legais, os quais, para a CNTE diferem do regime de colaboração pautado na adesão voluntária dos entes federados e programas de diferentes esferas administrativas. A CNTE defende a institucionalização do sistema articulado, nas bases definidas pela CONAE, em contraposição à federalização que pressupõe significativas mudanças constitucionais e a perda da autonomia dos entes federados. A gestão do SNE deve pautar-se em princípios democráticos, que contemplem decisões conjuntas da sociedade e dos entes públicos, preferencialmente em conselhos de educação e em instâncias de acompanhamento social das políticas públicas, com níveis de autonomia e independência garantidos em lei. Em relação ao ensino privado, cujo objetivo maior (senão exclusivo) é o lucro, é imprescindível uma forte regulamentação do Estado, que não deve ser apenas agente fiscalizador, mas controlador e elaborador de marcos legais, para impedir a expansão desqualificada do ensino, o que se verifica hoje. A abertura do capital de instituições de ensino superior na Bolsa de Valores amplificou o processo de mercantilização da educação, para reverter este quadro, urge aprovar o Sistema Nacional de Educação. É igualmente necessário coibir a desnacionalização do setor, além da regulamentação de regulamentar o ensino privado. (CNTE, 2014, p. 39-40)

É provável, que o clima de euforia, gerado por três vitórias consecutivas do Partido dos Trabalhadores, somado com as possibilidades do período de destinação dos *royalties* do petróleo para a educação, bem como a possibilidade de um novo mandato de Dilma Rousseff e, também, provável manutenção ou ampliação de uma base aliada no Congresso Nacional, a fim de aprovar a alteração na LDB, para instituir o PNE, tenha gerado nos dirigentes da CNTE, tal expectativa. Porém, entraria em fluxo no ano de 2015, após a reeleição da presidenta Dilma Rousseff, uma intensa crise política que opunha, de um lado “a ofensiva política restauradora da direita neoliberal” donde foram geradas as ações de “iniciativa que provocou a crise política”, e, de outro lado “a decisão do governo neodesenvolvimentista de Dilma Rousseff de adotar uma política de *recuo passivo* diante da ofensiva política da qual foi vítima” (BOITO JR. 2020, p. 15, grifos do autor). O governo Rousseff declinou da opção neodesenvolvimentista e compactuou com ideias e projetos do neoliberalismo, nisso se justifica a ideia apresentada por Boito Jr., antes que o golpe fosse deflagrado, de **recuo passivo**. Embora tenha confrontado a **ofensiva restauradora neoliberal** durante a campanha eleitoral de 2014, uma vez eleita, demonstrou ter optado por tal recuo, como registrou Boito Jr, isto se procedeu com compartilhamento de ideias com a oposição neoliberal, e as consequências para a classe trabalhadora e para o próprio governo à época foram devastadoras, afinal, com o **recuo passivo**

e tendo, inclusive, dado mostras de compartilhar ideias da oposição neoliberal, o Governo Dilma Rousseff criou um cenário novo e muito desfavorável para os trabalhadores. Esse cenário obrigou as classes populares a lutarem – praticamente sozinhas pois a resistência do governo e do seu partido tem sido pífia – contra a tentativa de golpe de Estado branco da direita e, ao mesmo tempo, resistirem às medidas e às ameaças do Governo Dilma Rousseff às pequenas conquistas dos últimos anos. A situação é de defensiva em toda a linha. (BOITO JR., 2020, p. 15-16)

Em meio ao golpe institucional e com o presidente ilegítimo governando o país, ocorreu em 2017 o XXIII Congresso da CNTE. Adotou-se, desde então, a forma de organizar as resoluções, ao longo do texto do caderno do congresso, distribuídos conforme o ponto de vista das tendências sindicais. Nota-se que a linha de oposição à reforma empresarial notavelmente colocada em rápido curso pelo governo Temer é ampla e sistematicamente atacada no que tange à análise e tendências da Confederação quanto à posição com relação à política educacional. Nesse bojo a tendência Movimento Socialista (MS) denunciou a pactuação de Michel Temer com os governadores aliados para deformar a Lei do Piso Nacional dos Professores em uma política meritocrática de bônus, seguindo o exemplo que já estava em curso no âmbito do governo do Estado de São Paulo, sobre o comando do PSDB. A MS entendeu ser a o CONSED e o CNE apoiadores de Temer na concepção dos objetivos contrarreformistas sob o ponto de vista empresarial e relevou a atuação do então presidente do CNE e Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina, Eduardo Deschamps, “considerado pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação daquele Estado como mais um inimigo da educação”, como um dos protagonistas do esvaziamento do sentido público da educação em benefício do empresariado. Diante das denúncias, fez a MS um chamado abstrato para que a CNTE e suas entidades afiliadas estabelecessem o diálogo urgente e possível “com o conjunto de sindicatos, os movimentos sociais e a sociedade em geral sobre os perigos que atravessa a educação brasileira” e encerrou o assunto afirmando ser “A luta por uma educação pública de qualidade deve ser uma bandeira de toda a sociedade, especialmente das classes populares”. (CNTE, 2017, p. 12)

Sobre a reforma do ensino médio perpetrada no governo Temer, a tendência Movimento Socialista afirmou ter este caráter autoritário “visto que não foi debatida com os principais atores da política educacional brasileira: as representações estudantis, dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, as representações acadêmicas e o conjunto da sociedade”. A ausência de debate se soma ao fato dos objetivos concretos das propostas, identificados pelos integrantes agrupados nesta tendência, durante este congresso, como uma explícita tentativa de Michel Temer e do ex-Ministro da Educação, José Mendonça Filho, em “enxugar, reduzir, empobrecer, aligeirar a formação daqueles que demandam a escola pública brasileira, os filhos dos trabalhadores e assalariados” (CNTE, 2017, p. 14). A MS capta a essencialidade histórica do problema da reforma do ensino médio e apresenta crítica contundente sobre a flexibilização preconizada na contrarreforma deste nível educacional:

As classes abastadas, como fizeram em outras legislações, 5692/71, por exemplo, e mesmo a 9394/96, buscarão seus modos e meios próprios de garantir a formação de ponta que tem lhes garantido a hegemonia na direção do processo produtivo. Atente-se para o fato de que o ponto central da medida provisória ora

encaminhada ao Congresso é a “flexibilização” do Ensino Médio por meio de oferta de diferentes itinerários formativos. Esta “flexibilização” não quer dizer outra coisa senão a extinção de disciplinas como Educação Física, Sociologia, Filosofia, Arte, Espanhol e todas as outras, as quais ficarão na dependência da aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro da Educação para voltarem a fazer parte do currículo obrigatório. (CNTE, 2017, p. 14, grifos meus)

Ainda sob a análise da MS obtém-se no ano de 2017 o registro histórico da relação entre a ascensão de Temer e do movimento “Escola Sem Partido”. Isso posto, a referida tendência explicita sua afiliação ao “Manifesto contra a Escola Sem Partido”¹³¹ lançado no Paraná em agosto de 2016. Conclui a MS a análise da política educacional apresentando encaminhamentos que, para esta tendência caberiam à gestão 2017-2021 da CNTE. Aparentemente tem-se aspectos avançados no que diz respeito à política educacional e ao combate à reforma empresarial da educação, com destaque para: “Posicionar-se com veemência contra as políticas de meritocracia, de “ranqueamento” e de esvaziamento do caráter público da educação”; “Lutar contra o Movimento Escola Sem Partido, que é um verdadeiro retrocesso para a educação brasileira”; “Participar e envolver suas entidades filiadas no debate de construção curricular, garantindo a participação efetiva dos trabalhadores em educação do país neste debate, com o objetivo ampliar a qualidade da educação ofertada aos filhos dos trabalhadores e trabalhadoras”; “Intensificar ações para a aprovação de Lei que garanta nas redes públicas de todo país a realização de eleição de diretores de escolas, como um passo para a efetivação da gestão democrática, afim de contribuir para a construção de uma cultura democrática na rede escolar”; “Lutar para que a Lei de Responsabilidade Fiscal não continue sendo um entrave para a melhoria da condição salarial dos trabalhadores e trabalhadoras em educação do país” (CNTE, 2017, p. 15-16).

¹³¹ Está escrito no Manifesto: “O Movimento Escola Sem Partido, escondendo sua verdadeira face por trás de um discurso de combate ao que chama de doutrinação pedagógica, tem como objetivo fundamental interromper o avanço de um projeto de escola que aponta para construção de uma sociedade democrática. Defensores desse projeto querem fazer crer que a produção do conhecimento seja uma atividade de grupos intelectuais fora de seu tempo, autômatos destituídos de humanidade, sem compromissos, abertos ou velados, com a composição das forças sociais e com as filiações ideológicas que fundamentam práticas políticas e comportamentos éticos. Neste sentido e na medida em que não reconhece as determinações históricas das quais é produto, ou finge não reconhecê-las, o Movimento Escola Sem Partido barateia escandalosamente a aplicação de um rico instrumento de análise como o conceito de ideologia, reduzindo-o a noção de estratégias discursivas de falseamento da verdade e de manipulação política, satanizando e criminalizando as abordagens e as análises temáticas que não lhe interessam com o objetivo único de silenciar os educadores e os estudantes sobre as históricas desigualdades presentes e persistentes entre nós, hereditárias de um passado autoritário, edificado sobre os ombros de escravos, negros africanos e ameríndios. Não podemos admitir retrocessos. O ato pedagógico, concebido como o encontro entre sujeitos que buscam compreender o mundo e a si mesmos, só pode ser humanizador e emancipador na medida em que não utilize nenhuma forma de controle e de cerceamento de olhares, percepções, dizeres reflexões, análises e formulações teóricas” (CNTE, 2017, p. 14-15).

Os reflexos do golpe parecem ter ampliado bastante o arcabouço crítico durante o XXIII Congresso da CNTE. A tendência Articulação de Esquerda (AE) atacou a “**permanência da visão empresarial da educação**”. Para esta corrente estão estes interesses em confronto com “aqueles comprometidos com as demandas populares”. Diferente das resoluções dos congressos passados, a forma de usurpação da educação pela “lógica mercadológica” passa a ser identificada com mais detalhes e clareza. A AE nota que através do “PROUNI, FIES, Ensino Médio Inovador, Programa do Livro Didático, Pronatec” e do “sistema de avaliação nacional” a “concepção mercadológica e meritocrática” foi reforçada e tem-se padronizado o “sentido de ‘sucesso escolar’, enfraquecendo a centralidade” dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas. Estava latente também o avanço do conservadorismo aos moldes da extrema direita identificada pela AE no “recoo diante da pressão das bancadas religiosas conservadoras com a suspensão do projeto Escola sem Homofobia, fortalecendo estas frentes no enfrentamento contra as políticas públicas de gênero” (CNTE, 2017, p. 28, grifos meus). A AE também se posicionou perante uma perspectiva que foi muito propagada e defendida nos ambientes tripartistes frequentados pelo novo sindicalismo, o da parceria público-privada. Na educação tais experiências privatizantes são pauta dos Aparelhos Privados de Hegemonia, que intensamente, buscam se apropriar do mercado educacional com processos de privatização das escolas públicas. Porém, essa crítica se torna presente no caderno congressual da CNTE apenas em 2017, pelo empenho de uma de suas tendências, a Articulação de Esquerda, que denuncia:

Acentua-se a privatização do Estado através de contratos com Organizações Sociais (OSs) e da terceirização ilimitada (PL 4.330/2006). Mais precarização dos serviços públicos. Na educação infantil, o PNE determina metas ousadas, como a ampliação em 50% de vagas nas creches públicas e a universalização imediata da pré-escola, uma realidade ainda não atingida. A tendência será a volta ao passado recente: espaços de assistência e depósito de crianças, com muita terceirização e OSs. (CNTE, 2017, p. 28)

Nessa esteira, a corrente O Trabalho, durante o mesmo Congresso também denunciou:

A criação do Consórcio Brasil Central, que reúne estados do Centro-Oeste além de Rondônia e Tocantins, uma autarquia com financiamento do BNDES e BID, demonstra o avanço nas intenções dos golpistas do PSDB, entre outros, em generalizar a privatização da educação pública. Em parceria com Fundação Itaú, chamada de Tutoria Pedagógica, anunciam o objetivo de mudar o modelo educacional das escolas públicas, capacitar profissionais da educação e melhorar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática, oferecem materiais didáticos, tablets e formação para professores. A implantação de Organizações Sociais nas escolas públicas de Goiás são o balão de ensaio para a generalização em todo o país. Dessa experiência se depreende que o lucro dessas empresas arrastará milhões de trabalhadores para o rebaixamento de direitos. A começar pela extinção dos concursos públicos, do direito à estabilidade, da carreira, da formação continuada e da valorização. Com a implantação das OSs, as empresas abocanharão cifras bilionárias do FUNDEB, a maioria dos professores serão contratados pela CLT, não terão a Lei do Piso cumprida e, muito menos, a meta 17 do PNE (equiparação do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6º ano da vigência). Outra

faceta da mesma moeda privatista é a expansão das vagas na educação infantil por meio de conveniamento privado. No Município de São Paulo, um exemplo que não é uma exceção, apenas 20% dos Centros de Educação Infantil estão sob gestão direta, cujo atendimento é feito por servidores concursados, com plano de carreira, jornada de trabalho e formação integradas aos demais profissionais da educação básica municipal. O restante das vagas vem se destinando aos Convênios Privados, em parcerias com entidades que são desde organizações religiosas a ONGs, onde o edifício pode ser público, ou das entidades privadas, que administram as unidades, utilizando mão de obra de trabalhadores sem concurso público, sem plano de carreira, com salários menores, jornadas superiores e formação muitas vezes inferior ao quadro dos servidores concursados. Invariavelmente, o atendimento à demanda em prédios parcamente “adaptados” às demandas do desenvolvimento infantil, notável no conveniamento privado, vem transformando os CEIs em verdadeiros depósitos de crianças, expondo-as a riscos e transformando o espaço escolar em local de adoecimento de seus profissionais. (CNTE, 2017, p. 50-51)

Ao tempo que apresenta sérias críticas ao Estado, tendências como a Articulação de Esquerda aposta suas fichas na institucionalidade. Esperava tal tendência que alguns aspectos da ofensiva restauradora neoliberal colocada em curso a partir do golpe de 2016 declinassem pela mediação do parlamento. Isto se comprova na admoestação presente no plano de lutas apresentado por esta tendência, que propôs como ação efetiva da CNTE na luta contra a chamada “PEC da Morte da Educação e da Saúde” (CNTE, 2017, p. 36), que foi aprovada e atualmente é a Emenda Constitucional nº 95, que a CNTE se articulasse

com o conjunto do movimento sindical combativo para a construção da resistência necessária, seja nas paralisações, seja na pressão e denúncia dos Deputados(as) Federais e Senadores(as) Golpistas que votaram a favor da PEC da morte. (CNTE, 2017, p. 36)

Essas e outras avaliações e encaminhamentos da CNTE acabam ficando no campo das proclamações em face da ausência de uma orientação segura e de uma organização decisiva em torno de um programa, que verdadeiramente possua capacidade de combater a pedagogia da hegemonia e o desmonte do trabalho dos profissionais da educação em uma estrutura configurada pela hegemonia do bloco ortodoxo neoliberal no poder.

Nota-se que desde o surgimento do maior e mais influente Aparelho Privado de Hegemonia (APH) que se ocupa de pautar a educação brasileira, o Todos Pela Educação, o movimento dos trabalhadores da educação pública, organizados na CNTE, apresentou relativo salto na captação do sentido do problema da reforma empresarial, bem como do papel dos APHS nacionais e internacionais em buscar intensificar a mercadorização da escola pública. Todavia, os encaminhamentos ainda estão latentes. Em outras palavras, o que se proclama ou se planeja para enfrentar um inimigo que está tão bem armado, como veremos no próximo capítulo, não se demonstra suficiente para derrotá-lo. Ao tempo em que o sindicato atua no município, mas não desenvolve a capacidade de promover o enraizamento, a organização por local de trabalho, o sindicalismo de base permanece orientado, quando muito, por tendências

político-sindicais ou pela burocratização do velho modelo do sindicato oficial de Estado que se mantém burocraticamente distante das bases sociais, as desarmar e as despolitiza. Enquanto tais contradições não são resolvidas no sindicalismo dos trabalhadores da educação, o TPE se infiltra em uma gigantesca quantidade dos municípios e estados brasileiros para profissionalizar o desmonte da escola pública. Tem-se no movimento sindical todo o potencial e quantitativo de militantes e filiados que conscientes do problema e uma vez organizados estrategicamente podem fazer frente à proposta dos reformadores empresariais da escola, contrapondo-os com a proposta de gestão popular e democrática da escola pública a ser realizada pelos educadores e pelo poder popular. **São os trabalhadores e trabalhadoras que devem dar ao Estado e as instituições que querem pautar a educação brasileira a educação que eles merecem**, atualizando e aplicando ao cenário brasileiro a máxima de Marx na *Crítica do Programa de Gotha* (2011).

Apresenta-se a seguir mais um elemento que demonstra a posição contrária da CNTE aos reformadores empresariais da educação e, especificamente ao TPE. Trata-se de um fragmento do texto publicado pelo presidente da CNTE, em 31 de março de 2021 no jornal *Brasil de Fato Pernambuco* e reproduzido no portal da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Ao concluir o seu texto intitulado “A luta pela escola pública”, convocativo do movimento dos trabalhadores da educação para a plenária que aconteceria no dia 31 de março daquele ano, o dirigente cutista da CNTE, membro da ARTSIND arremata:

Sabemos que a pressão neoliberal é poderosa. Os bilionários da educação no Brasil atuam capitaneados pela Fundação Lemann e estão articulados politicamente no Todos pela Educação - TPE, trabalhando para impor a ideologia neoliberal nas políticas públicas educacionais desenvolvidas pelos entes federados. Mas como diz o pesquisador Christian Laval, “ainda não triunfaram na escola pública, a qual hoje em dia, é mais um campo de batalha, que um campo de ruínas que eles tentam descrever”. Percebe a importância da sua participação na Plenária virtual no dia 31 de março? Estaremos todos/as reunidos/as nesse dia para organizar e fazer acontecer a resistência tão importante e necessária nos dias de hoje¹³².

As palavras do dirigente da CNTE confirma a posição da tendência majoritária da CUT na CNTE, posição, que como já se demonstrou não coincide com a da ARTSIND na Central, chegando a CUT a desenvolver laços fraternos de parceria, assinar cartas de compromisso e reproduzir reportagem que endossam a proposta do Todos Pela Educação e que acusam os próprios profissionais da educação o problema da escola pública, e, ainda, os culpam de ensinar mal e serem responsáveis pelo fracasso escolar.

¹³² Disponível em: A luta pela Escola Pública - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Acesso em: 2 de março de 2022.

Constata-se nesta tese, portanto, que existe uma grande diferença entre a Artsind da CUT e da CNTE. A diferença possui limites. Como já dito, ainda que critique o privatismo, o neoliberalismo, o aligeiramento da formação das massas, etc., a ARTSIND da CNTE, abriu mão de suas posições para dar força à CUT e defender no plano de lutas de 2008 no Congresso da CNTE, a inserção do movimento sindical na disputa pelos fundos públicos para ser ofertante de programas aligeirados formação profissional das classes trabalhadoras. Mas, de modo geral a postura crítica e o planejamento de ações mais ofensivas contra os reformadores empresariais, a contrarreforma curricular, as parcerias público-privada na educação demonstra-se como parte integrante da agenda da ARTSIND da CNTE. Neste aspecto, veja-se a posição da tendência majoritária da CNTE em defesa da escola pública, durante o congresso de 2017:

Na visão dos golpistas, a gratuidade pública da oferta escolar é transferida do campo estatal para o particular, devendo os empresários e as Organizações Sociais (OSs) se apropriarem dos recursos públicos para ofertarem “gratuitamente” o “serviço educacional”. A gestão democrática é surrupiada pela gestão empresarial ou pela militarização das escolas públicas. A laicidade e o pluralismo de ideais dão lugar a projetos de Lei da Mordaza (Escola sem Partido), que pretendem perseguir profissionais da educação e impor a ditadura do pensamento único nas escolas – a ideologia dominante das elites. A qualidade social é desprezada pelo reducionismo curricular, pelo economicismo orçamentário e pelo retorno da “qualidade total” das empresas na educação, a qual privilegia o desempenho de competências e habilidades dos estudantes voltados ao “mercado de trabalho”, em detrimento da aprendizagem emancipadora e libertadora para a vida e ao longo da vida. A meritocracia pauta os currículos e as políticas de valorização dos profissionais da educação. (CNTE, 2017, p. 89)

Entretanto, impera no plano conceitual da política sindical o jeito Articulação de fazer política, isto é, o partipacionismo e desenraizamento. Todas as lutas sindicais pela política educacional e curricular, adstringem-se ao campo da crítica documental e, possivelmente, das mobilizações contrárias a “terceirização”; “precarização das condições de trabalho”; “contra as OSs na educação”, “contra quaisquer parcerias público-privadas que comprometam a gestão pública da educação”; “contra a militarização das escolas” (CNTE, 2017, p. 97). Só são criadas expectativas. Não são feitos encaminhamentos. Difere disso, sabe-se o que fazer com a defesa de interesses da categoria: “Participar dos fóruns de governo” (CNTE, 2017, p. 97). Note-se que este entendimento está registrado no caderno congressual da CNTE pós-golpe, onde se critica a postura golpista do governo Temer de destituir os conselheiros do CNE que foram nomeados por Dilma Rousseff após consulta a entidades. A ARTSIND professa seu interesse em lutar contra todos os problemas derivados e intensificados pelo golpe, indigna-se com a saída dos conselheiros do CNE que foram trapaceados pelo governo golpista, mas apostam que irão participar deste governo, em suas instâncias de decisão para pautar e disputar políticas.

No último congresso da CNTE realizado entre os dias 13 e 15 de janeiro de 2022 destaca-se na resolução da tendência CSP-Conlutas à crítica radical à reforma empresarial e ao Todos Pela Educação (TPE). Os integrantes desta tendência não cutista denunciam ser “a Reforma do Ensino Médio” e a imposição da BNCC, constructos que “começaram a ser elaboradas a partir de 2013, durante o governo Dilma, por entidades ligadas aos grandes grupos empresariais, como a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Natura, Fundação Roberto Marinho etc, por meio do Todos Pela Educação”. Relembrem também que foi a partir do governo Lula que “essas organizações têm determinado cada vez mais a política educacional brasileira”. Em resposta às constatações sobre a política educacional, dispararam os membros vinculados da CSP-Conlutas:

Para impor derrotas aos governos e aos ataques é preciso ir além. Fazemos um chamado à CNTE, às centrais sindicais, aos sindicatos, às trabalhadoras e trabalhadores de todo o país: é urgente a mais ampla unidade na luta pela retirada imediata e total das reformas administrativas de Bolsonaro e dos governadores e prefeitos e para barrar a implantação do Novo Ensino Médio e apontar medidas necessárias à defesa de uma educação pública de qualidade, gratuita, laica e inclusiva. Exigimos também a anulação de todas as contrarreformas aprovadas até aqui e que retiram direitos dos trabalhadores. Não abriremos mão dos nossos direitos, nem permitiremos que nossa classe padeça na fila do osso, sem saúde, emprego e educação, enquanto um punhado de milionários seguem enriquecendo mais e mais. Somente a luta direta e unificada da nossa classe pode impor uma saída à crise social, econômica e sanitária que vivemos, na contramão do que os governos e os grandes capitalistas querem nos impor. Que os ricos paguem pela crise! Não ao Novo Ensino Médio! Revogação da contrarreforma do Ensino Médio e da BNCC! Não aos projetos privatizantes na Educação! Mais investimento público na Escola Pública! 10% do PIB já! Não ao pagamento da falsa dívida pública! Valorização salarial dos professores e funcionários das escolas! (CNTE, 2022).

A posição da CSP-Conlutas, bem como as anteriores, de caráter meramente proclamativos, faz lembrar a análise realizada nos anos 1990 por Leôncio Martins Rodrigues acerca do ritual dos primeiros congressos realizados pela CUT. Mantêm-se a dicotomia entre teoria e prática como uma ação recorrente dos congressos sindicais. Talvez seja essa uma característica atual do sindicato oficial de Estado. Como analisa Rodrigues o clima dos congressos é bastante diferente do que ocorre no dia a dia dos sindicatos. Durante tais eventos

se trava o confronto ideológico que exige armas intelectuais: conhecimentos, informações, domínio da teoria, ou seja, muito saber. O duelo ideológico efetua-se numa arena momentaneamente isolada do resto do mundo e tendo como referência apenas as fronteiras do próprio congresso. Nesses dias, predominam o simbólico, o expressivo e o espetáculo: manifestos, panfletos, teses, discursos, faixas, palavras-de-ordem, bandeiras e, naturalmente, os conchavos de bastidores. A definição da ação futura passa pelo político e o pelo ideológico. As lideranças mais intelectualizadas, das associações e sindicatos de classe média, em geral mais à esquerda, assim como os delegados dos pequenos grupos radicais, alimentam a ilusão de que a aprovação de suas teses significa a sua realização (RODRIGUES, 1990, p. 11).

De fato, a análise de Rodrigues deveria ser tomada como um desafio a ser superado pelo movimento sindical e não como algo a ser naturalizado. Enquanto palavras de ordem são proferidas e não se amalgama o movimento sindical a um programa revolucionário, as táticas do programa contrarrevolucionário burguês na sociedade e na educação estão vorazmente em curso. Os congressos precisam tornar contundentes e organizados os planos de luta. De palavras de ordem as ideias devem se tornar objetivos táticos a serem cumpridos ainda mais que existe grande consenso em torno da crítica à questão política que envolve a tomada de assalto da escola pública pelas forças da organização dos agentes burgueses que empreendem intensivamente para solapar este espaço e industrializá-lo tornando-os uma máquina eficiente de segregacionismo, ou seja, expurgando os tidos como piores e que não podem pagar pelo melhor ensino, sob o ponto de vista da pedagogia da hegemonia.

Ao adotar postura crítica contra o TPE os sindicatos de base organizados na CNTE representam a resistência à reforma empresarial da educação. Esta reforma tem se proliferado pelos municípios e estados com apoio da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed). Registre-se que foi a Undime uma das principais mentoras do TPE. Indo a CUT na contramão do sindicalismo dos trabalhadores da educação básica pública do país, as possibilidades de se fazer valer os planos de luta enunciados nos Congressos da CNTE de fato se reduzem e obstaculiza-se a montagem de uma estratégia efetiva. Mas supondo-se que o movimento cutista alterne sua posição e passe a confrontar a grande burguesia interna nacional e os donos do capital financeiro nacional e internacional de forma aberta, será que o movimento dos trabalhadores da educação logrará êxito em impedir o fluxo ou reverter reformas como as do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular? A resposta para esta questão depende da consideração de outras determinações materiais e ideológicas, da própria correlação de forças que será travada e do poder de pressão das classes trabalhadoras na cena política nacional. Há que se compreender a capacidade, força, tamanho e armas do inimigo, isto é, do empresariado organizado e impondo o seu *ethos* educacional e social como conteúdo a ser incorporado pelo Estado e pelas massas.

Três óbices foram identificados por Karl Marx e Friedrich Engels ao desenvolvimento da consciência socialista e ao transcorrer da revolução no tempo destes teóricos e por eles foram sistematicamente denunciados: a economia política, a ideologia alemã e o socialismo utópico. Eram estes os fatores objetivos, suas múltiplas determinações e relações diversas, inerentes à base material que precisariam ser dominados pelos indivíduos a fim de que as ilusões e, principalmente o modo de produção que se alimenta da exploração e da estupidez necessita, pudessem ser superadas. Não se esquivaram os autores de enfrentar criticamente nem aos

intelectuais da burguesia, tampouco os ditos socialistas, anarquistas e filósofos neo-hegelianos de esquerda, ainda que desses três grupos houvesse indivíduos que afirmassem ser comprometidos com causas sociais e preocupados com os pobres e vulneráveis. Os intelectuais que criaram o socialismo científico não se acovardaram e sistematicamente puseram de cabeça para baixo todas as teorias e pregações pertencentes aos intelectuais que, no máximo, seria capaz de amenizar temporariamente as aflições dos dominados, sem extirpar o problema concreto que os afetavam. Com coragem, disciplina e dedicação aos estudos, além de desmascarar o cinismo burguês e as fragilidades das teorias que não se comprometem com a superação revolucionária do capitalismo, tais eruditos deixaram para a humanidade o método como legado para escrutinar, descobrir e desmascarar as teorias explicitamente burguesas e mesmo as que sub-repticiamente são plantadas por intelectuais que se autodenominam de esquerda e que prestam o desserviço de desarticular o movimento ativo de organização e resistência das massas. Revelar as armas dos inimigos e das teorias apologéticas dos interesses de tais rivais da escolarização e desenvolvimento das massas na atualidade é tarefa do próximo capítulo.

3 OS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA (APHS), A AGENDA PÓS-MODERNA E A REFORMA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO

Quando se destaca a resistência dos trabalhadores do Brasil ao neoliberalismo e à reforma empresarial na educação, é preciso detectar quais são os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e as estratégias das classes dominantes para legitimarem-se como representantes dos interesses do Estado-nação. Os interesses dominantes só poderão vir a ser desarticulados à medida que os dominados detenham aguda consciência das práticas hegemônicas. Trata-se da necessidade do reconhecimento do inimigo e de suas armas como passo inicial para se projetar a **resistência ativa**¹³³.

Outrossim é de fundamental importância reconhecer até que ponto a organização dos dominados possui capacidade de confrontar a hegemonia dos dominantes. Isso implica reconhecer os limites estruturais que impossibilitam que a resistência dos movimentos sindical e popular em defesa da educação logre êxito, bem como as possibilidades que se abrem para que possam agir de forma coletiva e propositiva para equacionar as contradições na conjuntura atual. Em outras palavras, faz-se necessário o recurso à historicização do problema para detectar a rica experiência de resistência popular e que envolveu um vasto campo de forças democráticas em defesa da escola pública, bem como a contra ofensiva do empresariado e do Estado a fim de inviabilizar e promover a amnésia histórica do legado das lutas populares pela escola pública junto à opinião pública e aos educadores e educadoras em formação, e assim boicotar e coibir as lutas das classes trabalhadoras pela escola pública no contexto hodierno.

Como foi explicitado no capítulo anterior, as problemáticas que envolvem a Confederação Nacional dos Trabalhadoras em Educação (CNTE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o conjunto da base sindical na atualidade são, por si sós, entraves contundentes em combate à organização da resistência ativa e consolidação de experiências alternativas contra a pedagogia da hegemonia. Para superar esse problema estrutural – o sindicalismo – é necessário, conforme já analisado nos capítulos anteriores, destruir o modelo de sindicato oficial de Estado, que impossibilita qualquer conquista permanente das classes trabalhadoras; feito isso, faz-se necessário desenvolver um modelo de organização dos

¹³³ Saviani caracteriza a resistência baseando-se em “dois requisitos: **que seja coletiva**, pois as **resistências individuais não têm força** para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo; **que seja propositiva**, isto é, capaz de **apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas**. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre de ingerências privadas balizadas pelos interesses de mercado” (SAVIANI, 2021, p. 69).

trabalhadores sem o controle e a tutela estatal; livre e engajado com o programa político de transformação social.

O desafio do sindicalismo brasileiro na educação agrava-se especialmente na era neoliberal a partir das conquistas obtidas pelos **Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e pela proliferação do pensamento pós-moderno**. Tais aspectos serão objeto de análise deste terceiro capítulo. Presos ao modelo desmobilizador¹³⁴ do sindicato de Estado, as alternativas de resistência tornam-se escassas, embora existentes e passíveis de que sejam revertidas por uma virada qualitativa, a partir da organização destes trabalhadores e trabalhadoras para fazer funcionar o sindicato como se preconiza na concepção lenineana da **escola de guerra**: elevando a consciência e orientando uma prática pautada nos interesses dos dominados.

No Brasil a intensificação da agenda do empresariado nacional e internacional em sua ofensiva contra a educação escolar é datada dos anos 1990. Para começar então a compreender a amplitude desses desafios no campo das políticas educacionais, o primeiro tópico deste capítulo será dedicado à exposição das finalidades e ações perpetradas pelos reformadores empresariais organizados nos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), cujo movimento, Todos pela Educação (TPE), é expressão mais bem acabada da elaboração de táticas no plano político e ideológico, para fazer com que o Estado brasileiro avance na contrarreforma curricular e no delineamento das políticas privatizantes, de acordo com as deliberações do programa contrarrevolucionário e antipopular do capital-imperialismo, sob liderança do Grupo Banco Mundial (GBM), o maior Aparelho Privado de Hegemonia (APH) do mundo.

Um segundo tópico dará conta de demonstrar que a agenda pós-moderna alicerça a pedagogia da hegemonia no Brasil, mesmo em suas vertentes ditas progressistas, introduzida pela via da esquerda pós-moderna (WOOD, 1999). Aliás, suas formulações teóricas estiveram presentes desde que a contrarreforma latino-americana e caribenha estava sendo planejada por iniciativa dos organismos internacionais, tais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o

¹³⁴ O efeito desmobilizador do sindicato oficial de Estado tem como essencialidade a **ideologia jurídico-política** que é responsável pelo **efeito de isolamento**. Para Poulantzas tal ideologia desempenha o papel de ocultar a dominância, manter a exploração de classe e perpetuar o modo de produção capitalista. Ao substituir a ideologia religiosa inerente ao modo de produção anterior, esta ideologia instaurou o discurso ideológico jurídico-político burguês que busca separar o produtor direto dos seus meios de produção e apresenta-se sobre a forma extraordinariamente complexa do **personalismo individualista**. Como explica Poulantzas, as razões para a ideologia jurídico-política ser dominante no modo de produção capitalista é a sua eficácia em assegurar o necessário **efeito de isolamento**. É por isso que este teórico afirma, em consonância com Gramsci, que a ideologia é o “cimento” que “penetra em todos os andares do edifício social, *incluindo a prática econômica e a prática política*”. O efeito de isolamento é a forma “absolutamente particular” de manifestação da ideologia jurídico-política. “Esse efeito de isolamento é, sob seus diversos aspectos, uma condição indispensável da existência e de funcionamento do M.P.C [Modo de Produção Capitalista] e de uma formação capitalista” (POULANTZAS, 2019, p. 216, complemento meu)

Banco Mundial (BM) e outros que organizaram eventos e elaboraram documentos orientadores diversos, a fim de disseminar a pedagogia do consenso neoliberal.

Ao longo do desenvolvimento da contrarreforma curricular, a agenda pós-moderna tem pautado e agido eficiente como receptadora do projeto burguês, que usurpa das massas trabalhadoras o direito de acessar uma educação de qualidade. Entrementes, a referida agenda na educação pública propaga entre os educadores o **efeito torre de babel**, em referência à tradição judaica que narra a tentativa de um determinado personagem chamado Ninrode, bisneto de Noé – aquele mesmo que criou a arca antediluviana – de construir um edifício torre que atingisse os céus como uma expressão de rebeldia diante da divindade que causou o dilúvio na terra. Para castigá-lo, a divindade bíblica promoveu o surgimento de diferentes línguas, de forma imediata, entre os trabalhadores que edificavam a torre. Com efeito, o projeto ambicioso de Ninrode inviabilizou-se, visto que era impossível socializar entre os trabalhadores qualquer perspectiva que apontasse para se atingir a finalidade traçada previamente. O povo, que antes falava apenas uma língua, sofreu a incursão da ordem que partiu de cima: “E o Senhor disse: Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma língua; [...] Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro”¹³⁵. A vingança advinda da deidade celestial deu origem ao “nome Babel, porquanto ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra, e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra”¹³⁶. Newton Duarte correlaciona parte do caráter mitológico desse episódio religioso ao objetivo do pós-modernismo ao descrever o nível de sofisticação contemporâneo do **efeito de isolamento**. Efetiva-se, segundo o autor, a intencionalidade de promover a “fragmentação social decorrente do novo padrão de produção capitalista, ‘a produção flexível’” (DUARTE, 2011, p. 91). As consequências notáveis das teorizações da agenda pós-moderna expressam-se no desmonte intelectual que produz a **fragmentação do sujeito político**, através da

substituição da ação classista, que se quer portadora da vontade geral, **pela ação molecular das “minorias”**: estas, em seu interminável movimento de diferenciação, tendem a pulverizar-se em infinitas subcorrentes, gerando permanentemente “novos sujeitos” [...] A luta pela igualdade caminhou, desta forma, para o labirinto dos particularismos irreduzíveis, nos quais **o universalismo da reivindicação igualitária perdeu-se na Babel dos dialetos grupais**, hostis entre si, dificultando ao máximo o reconhecimento da identidade coletiva (DUARTE, 2011, p. 92, grifos meus)

¹³⁵ Passagem do livro bíblico de Gênesis, capítulo 11, versículos 6 e 7. Conforme versão traduzida do manuscrito religioso por João Ferreira de Almeida. Disponível em: <https://bibliaportugues.com/jfa/genesis/11.htm>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

¹³⁶ Passagem extraída do mesmo livro de Gênesis, capítulo 11, versículo 9. Disponível em: <https://bibliaportugues.com/jfa/genesis/11.htm>. Acesso em: 13 de fev. de 2022.

Diante do exposto, procede-se a seguir com a análise acerca da atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e dos óbices constituídos à escolarização básica das novas gerações das classes trabalhadoras brasileiras por força da atuação desses APHs. As barreiras a uma educação de qualidade destinada aos dominados vêm se expressando autoritariamente, mediante expedientes governamentais tecnocráticos que realizaram contrarreformas curriculares orientadas para o ajustamento heterônomo do Brasil aos interesses do mercado capitalista internacional e nacional, financeirizado e neoliberal, portanto, capital-imperialista.

3.1 A reforma empresarial e a contrarreforma curricular

Como se enfatizou vastamente no primeiro capítulo desta tese, a sociedade contemporânea está sob a hegemonia econômica e política do capital-imperialismo, cuja classe dirigente e dominante é a burguesia financeira internacional. E isso significa que perdura desde o final do século XX, especialmente a partir dos anos 1970¹³⁷, uma forma de dominação burguesa redesenhada e diferente da que fora identificada por Lênin no início do século XX, cuja arquitetura dos monopólios, baseada em empresas fortes e unificadas, que pautavam a economia e a política internacionais, cederam espaço às *holdings* e aos fundos privados de capitais. Os títulos públicos e privados em circulação possuem prioridade para os investidores em detrimento da indústria. Mas isso não significa o fim da industrialização. Muito pelo contrário, significa a fusão do capital industrial com o capital financeiro, que garante a

¹³⁷ Um dos fatores de maior destaque no processo de ascensão dos proprietários singulares e grupos detetores de imenso acúmulo do capital financeiro à condição hegemônica foi o fim da paridade dólar-ouro. A saída dos Estados Unidos do acordo de Bretton Woods, no ano início dos anos 1970, causou grande dispersão na economia global por meio da desregulação do câmbio de todos os países no mundo. Isto aconteceu porque praticou-se a “desmaterialização de todo o sistema financeiro” e estatui-se “o sistema de câmbio flutuante, livre do padrão-ouro” (HARVEY, 2013, p. 44). Xabier Montoro analisa como na atualidade a hegemonia do capital financeiro, o novo imperialismo, se demonstra em números e como cobra das classes trabalhadoras um alto custo pela manutenção dos privilégios das classes dominantes na atualidade: “A cada dia, trilhões de dólares são movimentados nos mercados financeiros internacionais. Apenas no mercado de câmbio, mais de 5 trilhões diariamente. É muito difícil estimar o volume do mercado chamado ‘de derivados’, dado que ele é constituído de contratos como aqueles de opções (no qual o contrato não visa à compra ou venda de um produto no futuro, mas simplesmente a opção de fazê-lo... ou de não fazê-lo, e ao redor desse contrato se movimentavam somas enormes, inclusive sobre uma operação que talvez nem se realize no final das contas). Se considerarmos que a produção mundial é de aproximadamente de 80 trilhões de dólares ao ano, e que as exportações chegam perto de 16 trilhões a cada três dias, no mercado de divisas – que não passa de uma parte do conjunto das transações financeiras internacionais -, o equivalente de todo comércio internacional é, em apenas duas semanas, uma soma semelhante à de todo o PIB do planeta. Dados semelhantes refletem aquilo que se passa com os outros derivados, bem como com as outras vias financeiro-especulativas” (MONTORO, 2018, p. 76). A ofensiva do capital financeiro sobre o industrial deixa o setor produtivo extremamente dependente dos investimentos na forma de empréstimos praticados a juros inconstantes e reverbera progressivamente como ofensiva “desvalorização direta e indireta da força de trabalho pelas exigências do capital” (MONTORO, 2018, p. 81), que a cada crise cobra das classes trabalhadoras, especialmente as dos países subalternos, o pagamento do ônus deste sistema na forma de contrarreformas que retira direitos e usurpa a dignidade da maioria da humanidade.

apropriação privada em escala jamais vista na história do capitalismo, o que resulta na escalada de **superconcentração** e **supercentralização** de capitais de posse de pequenos grupos. A **megapropriedade** tem-se apresentado, explica Virgínia Fontes, como “enormes massas monetárias”. Trata-se do “capital portador de juros” (FONTES, 2019, p. 263), que, embora aparentemente distante dos processos funcionantes, isto é, industrializantes ou produtivos, é o principal responsável pela

pura propriedade dos “recursos sociais de produção”, ou da capacidade de reunir meios de trabalho e força de trabalho, garantir o controle de certos meios e processo de produção estratégicos, *mantendo e ultrapassando* a barreira do controle direto dos equipamentos fabris. (FONTES, 2019, p. 273, grifos da autora)

A **hegemonia da fração capitalista financeirizada ou detentora do capital portador de juros** faz com que montantes de dinheiro acumulado por ela que, por si só, jamais seria capaz de gerar valor, dependam de toda a rede de relações sociais do capitalismo. Por isso, na forma de títulos, empréstimos, seguros e outros papéis, apostas e arranjos, a burguesia financeira coloca em curso o montante acumulado que flui para mobilizar a indústria e os demais setores geradores de valor, a fim de garantir a acumulação ampliada desse capital portador de juros. Desse modo, a burguesia financeira internacional subordina as políticas de Estado, por meio de medidas fundomonetaristas parametrizadas por suas agências internacionais e principais Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), e mantém relações de unidade política e de conflito em torno de interesses econômicos com as demais frações de classes capitalistas dentro do bloco no poder, mas que, independente das contradições que possuam, retroalimentam-se da superexploração das classes trabalhadoras.

Para um país como o Brasil o problema da hegemonia do capital financeiro conta com um agravante estrutural: a conduta histórica das elites e o padrão de desenvolvimento por elas adotado, uma vez imbuídas de dirigir o Estado. Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto referenciam-se em Caio Prado Jr. e em Alfredo Bosi para alertar sobre o **“DNA” da classe dominante deste país**, claramente **“mercado pela violência contra a classe trabalhadora”**, **“desprezo pelo trabalho manual e técnico”** e pela **despreocupação “em desenvolver ciência e tecnologia próprias”**. Tem sido em decorrência de tais atitudes que **o Brasil não desenvolveu “um mercado interno forte e sustentável, mas sempre preferiu depender de endividamento mediante empréstimos externos”**. Foi assim que o país, após 24 anos de regime restritivo, migrou da ditadura empresarial-militar e adentrou na ditadura do capital, nos anos 1990, exponenciando a espoliação das massas para ajoelhar-se humildemente perante as potências capital-imperialista. Assim tem-se conservado o modelo histórico de **sociedade voltada para “garantir seus privilégios”** e **“manter uma assimetria descomunal entre os**

ganhos do capital e o salário dos trabalhadores” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 28, grifos meus).

A complexidade da dominação burguesa contemporânea implica a imprescindibilidade de compreender que “seu domínio *mantém e expande* todas as formas de propriedades capitalistas, ao mesmo tempo que *se torna uma ameaça permanente* sobre elas, que podem ser rapidamente expropriadas por diferentes procedimentos, inclusive por dívidas. O capital portador de juros consolidou-se estruturalmente, no que tange ao modo de funcionamento dos meios de produção, com grande capacidade de extrapolar suas fronteiras, retirando do caminho as entidades tidas como “‘disfuncionais’ para a extração de valor”, isto é, que não lhes proporcione o retorno rápido da valorização que é “dependente da atividade – cada dia mais frenética – da extração de mais-valor”. O que significa ser funcional para a extração de valor do ponto de vista do capital portador de juros? Total aptidão por parte das frações de classe funcionantes em empreender vigorosas ações “visíveis em deslocalizações, terceirizações, desmembramentos de empresas e até fechamento de certos ramos de atividades” (FONTES, 2019, p. 265-266, grifos da autora).

Tem sido pela manutenção da trajetória da superexploração e mantendo-se relativamente distante do capital produtivo que a burguesia financeira internacional e suas frações heterônomas locais, portadoras de enormes massas monetárias, exercem a pressão necessária para garantir o processo de reprodução ampliada do capital. É nessa distância que reside o fulcro central da generalização do processo de reprodução ampliada do capital, obtida por meio de pressão exercida pelas remessas de dinheiro precisando valorizar-se por meio da drenagem do mais-valor (FONTES, 2019). Do ponto de vista das frações burguesas, só uma coisa está em jogo: nos “embates entre” as “frações díspares” da burguesia a questão a ser equacionada é referente ao “**percentual de apropriação do mais-valor que caberá a cada segmento**” (FONTES, 2019, p. 264, grifos meus). Sob este prisma, torna-se imperativo para as classes dominantes **industrializar todas as atividades humanas e convertê-las em extração de mais-valor.**

A educação escolar e a saúde são exemplos que se destacam nesse processo de dominação da propriedade megaconcentrada de capital. O caso de tais bens públicos convertidos em serviços “industrializados” e à disposição dos gastos dos fundos e dos interesses obscuros da gestão privatista simboliza *modus operandi* do capitalismo contemporâneo:

[...] tais enormes massas de capital a valorizar-se precisam **converter em capital todos os meios de vida até então subsistentes, e industrializar (isto é, converter em forma de extração de mais-valor todas as atividades humanas)**. Esse processo de industrialização é especialmente visível na educação e na saúde, com a implementação crescente de verdadeiras fábricas escolares e de “tratamento de

doenças” (redes privadas de hospitais articuladas a seguros). Mas é visível também no direcionamento da gestão dos fundos públicos, de maneira a guiá-los em duas direções: compras massivas em escala nacional de processos e produtos educativos e de saúde; e na atuação, também massiva, da educação pública para sua conformação e adequação à gestão privada. (FONTES, 2019, p. 266, grifos meus)

A “criatividade” em **industrializar para converter em extração de mais-valor todos os meios de vida até então subsistentes** não se limita à posse dos bens públicos pelas frações burguesas. Ela estende-se à **transformação de valores de uso em meios de produção, que são reunidos na megapropridade do capital à base da agudizada sucção do mais-valor, como no caso do UBER,**

em que automóveis de uso corriqueiro se convertem em meios de produção apenas quando seus motoristas (proprietários ou não dos veículos) são acionados por meio de aplicativo que não apenas os conecta com passageiros, mas também controla todos os momentos da atividade do trabalhador, assim como calcula e recolhe instantaneamente o mais-valor produzido. (FONTES, 2019, p. 265)

Por meio do emprego ostensivo das “novas tecnologias”, impõe-se um ritmo alucinante à atividade dos trabalhadores” a ponto de reeditar hodiernamente os torturantes momentos do início da revolução industrial. Esta é a “uberização’ do trabalho” (SAVIANI, 2021, p. 39), um processo de extração do mais-valor eivado de usurpação de direitos e abusos dos mais variados, que alíam em níveis vexatórios de exploração mediante a condição precarizante a que os trabalhadores são condicionados. No caso da educação escolar, a uberização tem se mostrado intensa no Brasil em decorrência do atendimento à política de valorização do valor imposta pela hegemonia do capital financeiro.

Theresa Adrião e Cássia Alessandra Domiciano demonstram que o setor privado está atuando junto ao Estado com o propósito de tirar proveito das redes públicas de ensino brasileiras. Mobilizam os fundos públicos da educação em proveito próprio, pelo menos de três maneiras intensas: 1) “para a oferta da educação básica, financiada com recursos públicos por meio de parcerias público-privado, como o caso de Belo Horizonte (ADRIÃO; BEZERRA, 2013)”; 2) “de escolas em concessão ou conveniadas (BORGHI et al., 2012; ADRIÃO, 2014; DOMICIANO; 2016; FRANCO, 2015; PINTO; 2014)”, e 3) “para a venda de insumos curriculares por corporações e por segmentos a estes associados” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 3). Com **insumos curriculares** Adrião cunha o conceito capaz de explicar

o conjunto de produtos e serviços diretamente relacionados à “estruturação”, portanto, à conformação, do trabalho pedagógico e que têm sido desenvolvidos por empresas ou *startups* financiados por “filantropos de risco” (OCDE, 2014), autodeclarados segmentos de responsabilidade social”. Nessa “rubrica’ incluem-se, além dos tradicionais livros e coletâneas didáticas, as chamadas “tecnologias educacionais”, as quais se apresentam como estratégias mais eficazes para melhoria da qualidade da educação básica. Em um contexto de profunda e rápida inovação nas tecnologias da informação, o “apelo” à aquisição dessas tecnologias é veemente e se expressa tanto

na compra de equipamentos (celulares, *tablets* etc) quanto na de aplicativos desenvolvidos para esses mesmos aplicativos”. (ADRIÃO, 2017, p. 132)

Conclui Adrião que dentre os insumos curriculares circunscrevem-se, também, atividades de supervisão escolar e controle sobre o trabalho dos professores, de acordo com as diretrizes dos ditos **sistemas de ensino**, que são **tecnologias educacionais**, que determinam e conformam a atividade docente, impondo limites à autonomia e à ação pedagógica dos educadores e das educadoras (ADRIÃO, 2017).

Para Luiz Carlos de Freitas este é o **novo tecnicismo** em ação. Tudo que os tecnocratas do período regime militar no Brasil almejaram, mas não conseguiram alcançar, em termos controle da conduta de docentes e discentes e esterilização de um ensino capaz de elevar os estudantes à aquisição da consciência crítica tem se tornado possível na atualidade, por meio das práticas neotecnicistas. Tomando os “desenvolvimentos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras” para reinseri-los “em uma nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização” e captando uma “nova base tecnológica que permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes” tornou-se possível dar sequência ao desejo inacabado dos tecnicistas de outrora. As consequências mais evidentes do atual processo neotecnicista é a subsunção do trabalho pedagógico realizado pelos professores e alunos a “um **processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina**”. Freitas ainda reflete que com o neotecnicismo a educação escolar rende-se ao processo “que **expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem**”. Seja por meio das “plataformas de aprendizagem *online*”, “personalizadas” ou das ditas “tecnologias adaptativas” e “avaliação embarcada” (FREITAS, 2018, p. 105, grifos meus), os fins desse processo vão ao encontro da produção de um “trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia”, de profissionais da educação descartáveis, que tornam-se apêndices “das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho” (FREITAS, 2018, p. 108-109).

A atuação dos agentes privados que se voltam para explorar a escola pública por meio de descrito processo neoprodutivista e neotecnicista é viabilizada por **Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)**. A apropriação desta categoria conceitual, cunhada por Antônio Gramsci, é indispensável para que os educadores, o movimento sindical e os movimentos sociais

populares disponham de instrumentos críticos, a fim convertê-los em armas de resistência ativa contra-hegemônica para enfrentar a proposta das elites.

Explica Virgínia Fontes que os **Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)** têm a função de incidir na sociedade como **agente intelectual e organizativo**, cujo propósito é plasmar o conjunto da vida social, isto é, a sociabilidade, a cultura e a conduta dos indivíduos. Tais **APHs** materializam-se na forma de “**entidades empresariais ‘sem fins lucrativos’**” e **desde a década de 1970** têm demonstrado uma certa extensão e capacidade de atuar internacionalmente. Entretanto, Fontes adverte que **a década de 1990 representa o período de “multiplicação mais contundente de sua atuação** no terreno econômico, social, cultural e político [...]. Elas intensificam a presença tanto nos espaços nacionais quanto no cenário internacional” (FONTES, 2019, p. 271, grifos meus).

Dentre os APHs destaca-se o **Grupo Banco Mundial (GBM)**. Fontes esclarece que para o GBM é **tão ou mais importante que exercer seu papel de agente econômico manter a sua hegemonia como agente intelectual e organizativo**. Tomando como base os estudos de João Márcio Mendes Pereira¹³⁸ sobre o a atuação do GBM, Fontes sinaliza para o **imperialismo brando** exercido por este APH, especialmente explicado por meio de sua **extensa planilha de pagamento que visa financiar outros APHs** a partir de dinheiro advindo de corporações privadas: “rede através da qual grupos comunitários permanecem dependentes da manutenção de projetos realizados por ONGs” (FONTES, 2019, p. 272).

O Banco Mundial foi criado “no pós-guerra” e “é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, **são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido**”, explicam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 61, grifos meus). Acrescentam ainda as autoras que os mandatários participam “com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais”. A participação financeira do Brasil nos recursos do GBM é relativamente pequena, de “aproximadamente 1,7%”. Os EUA não somente lideram com a maior fração de capital investido no BM, mas “também com a ocupação da presidência e pelo poder de veto que possui. Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 61). É através do GBM, que os EUA se afirmam como potência hegemônica do capital-imperialismo, mobilizando a economia mundial em torno dos interesses e da proteção da cúspide do capital financeiro:

¹³⁸ Este autor possui uma obra de grande importância para compreensão da atuação do Banco Mundial, trata-se do livro *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2010)* (PEREIRA, 2010).

Para se ter uma ideia cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana, e cada dólar emprestado significa três dólares de retorno. Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas “condicionalidades”. Paulatinamente, o Banco transformou-se no maior captador mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação, entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 61)

Na educação escolar o GBM é, como afirma Roberto Leher, o “**ministério mundial da educação dos países periféricos**”. Conforme adverte este intelectual, para “compreender as ideologias que transformam a educação da América Latina, da África e de parte da Ásia, é preciso examinar os encaminhamentos do Banco Mundial [...]” (LEHER, 1999, p. 19, grifos meus).

Nessa perspectiva, considerando ser ele dono de uma poderosa rede, dependente de suas doações e um agente intelectual, que tem a educação escolar como um dos alvos prioritários para implementação da sua visão de mundo, o GBM (ou simplesmente BM) resolveu, no ano de 2011, deliberar que as reformas educacionais dos países dominados deveriam ser atreladas à aprendizagem com foco na **responsabilização** e na busca por resultados, como descreve Erika Moreira Martins:

Diante dos desafios, dos avanços tecnológicos e dos altos níveis de desemprego entre jovens, o BM muda sua estratégia de investimento em educação, lançando a “Estratégia 2020” para alcançar “Educação para todos” ao longo da próxima década. A nova estratégia do BM focaliza a *aprendizagem* e, para tanto, procura reformar os sistemas de educação dos países e construir um banco de dados de alta qualidade para subsidiar reformas educacionais em nível global. Tais reformas nos sistemas educacionais incluirão “regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam [...]”. A abordagem da nova estratégia ao sistema educacional centra-se em maior responsabilização e resultados como complemento de proporcionar recursos (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5)”. (MARTINS, 2016, p. 24, grifos da autora)

A recente aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é resultante da **Estratégia 2020**, constituindo-se uma rasante bancomundialista na educação brasileira. Ela se assenta no âmago deste projeto, especificamente no que diz respeito ao quesito planejado pelo GBM, como destacam Thereza Adrião e Vera Peroni, de ““Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento””. Tal quesito da **Estratégia 2020** delibera que os sistemas educacionais dos países periféricos sejam “ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado”. Ajustar-se a esta condição tornou-se critério “para recebimento de financiamento do Grupo BM”. Em contrapartida, os países aderentes à estratégia e que recebessem os investimentos oriundos da **Estratégia 2020**, deveriam

desenvolver programas de **responsabilização** de modo que pudessem ser monitorados “por indicadores de desempenho e de impacto”. Completam as autoras que as orientações remetidas pelo GBM e destinadas aos países heterônomos “resultam ainda de influência de organizações, como pelo *Center for Curriculum Redesign* (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação)¹³⁹. (ADRIÃO *et al*, 2016)” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51, grifos das autoras).

O GBM é o principal, mas não o único APH que busca garantir a organização moral e intelectual das massas para obter consenso necessário à manutenção da produção e reprodução do capital-imperialismo. Lidera o Banco Mundial uma **rede internacional de filantropia burguesa**. Nessa rede, há enorme esforço do empresariado em esconder suas reais intencionalidades empregando para isso a tática do discurso de defesa da qualidade da educação. Trata-se, na verdade, de um esforço mesmo para melhorar a educação em acordo com os interesses dominantes e isso significar torná-la pior para os dominados, conforme explica Saviani:

Como se vê, essa **mobilização de empresários pela educação expressa a visão dominante, que não tem interesse na transformação histórica da escola**, pois ela está empenhada na manutenção de seu domínio. Assim sendo, trata-se de um **amplo movimento que busca sim melhorar a educação; mas aqui melhorar significa melhor adaptá-la ao funcionamento da sociedade atual**, melhor ajustá-la aos interesses dominantes. (SAVIANI, 2019, p. 157, grifos meus)

Se tomada a história mais recente de lutas pela educação e avanços em defesa da escola pública e da qualidade do ensino destinado às classes populares, é possível identificar que em toda perspectiva, ainda que mínima e difusa, dos filhos das classes trabalhadoras atingirem um patamar de ascensão social, foram realizadas contrarreformas no campo político-jurídico a fim de recompor a hegemonia burguesa no Brasil. Pode-se tomar aqui o período que vai desde a

¹³⁹ No caso especificamente brasileiro a atuação de *holdings* possuidoras da megapropriedade de capital na bolsa de valores de São Paulo e de Nova York tem demonstrado o êxito financeiro proveniente da privatização de processos e venda de insumos educacionais no Brasil. O Instituto Tricontinental de Pesquisa Social publicou cartilha, no ano de 2020, que expõe como oito empresas privadas de capital aberto têm dominado o mercado brasileiro e ampliado significativamente seu aporte de capital junto às bolsas de valores. Tais empresas bilionárias obtiveram grande vantagem através do programa governamental de renúncia fiscal no ensino superior, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e enriqueceram, também, suntuosamente, por receber recursos do financiamento estudantil, o Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES). Além disso, a venda de insumos curriculares para redes públicas de ensino, com os pacotes de “tecnologias educacionais”, supervisão e gestão das escolas tem possibilitado a tais entidades o avanço nas táticas de exploração e industrialização neotecnicista da educação no Brasil. As informações aqui citadas sobre o PROUNI, FIES e vendas de insumos curriculares podem ser mais bem compreendidas nos trabalhos como os de Pinto (2016; 2018) e Adrião e Dominciano (2018). Já a referida cartilha elaborada pelo Instituto Tricontinental está disponível em: https://www.thetricontinental.org/wp-content/uploads/2020/10/20201015_Financeirizac%CC%A7a%CC%83o-da-Educac%CC%A7a%CC%83o_Web.pdf. Acesso em: 29/06/2022.

década de 1930 até a recente contrarreforma do Ensino Médio aplicada pela Lei n. 13.415/2017. A análise acerca das reformas impostas neste intercurso constitui-se na chave para desocultar intenções e práticas reais das elites brasileiras, em especial no que diz respeito à preservação dos interesses da classe média alta, por oferecer reserva de vagas em cursos superiores. A intenção não proclamada das contrarreformas é justamente impedir esse acesso para os dominados.

O conjunto da obra contrarreformista no campo educacional brasileiro articula-se à negação da educação básica como direito subjetivo e, também, à interdição do desenvolvimento da consciência crítica e das próprias possibilidades de produção da existência dos indivíduos, ampliando a dependência destes para que se obtenha contingente imenso de trabalhadores marginalizados, a fim de se extrair mais-valor em proveito das frações de classe no bloco no poder. O desenvolvimento das políticas contrarreformistas está carregado de contradições que oscilam desde o inesperado fenômeno do crescimento quantitativo de trabalhadores e trabalhadoras conquistando vagas em cursos universitários, que deveriam ser exclusivos da classe média alta brasileira, até o extremo de assentir a fascistização na sociedade, por meio da frequente valorização do conhecimento tácito, pragmático e ataque ao caráter conceitual, científico e crítico do saber elaborado, por meio do obscurantismo beligerante (DUARTE, 2021). A recente contrarreforma do ensino médio, por exemplo, está contribuindo diretamente neste último aspecto, como explicam Ramos e Frigotto. Realizada, inicialmente, “por medida autoritária” e depois aprovada em forma de lei pelo Congresso Nacional, tal contrarreforma “consolida na prática as teses de cunho neofascista do ódio ao pensamento crítico do Movimento Escola Sem Partido”. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 44). Com base na análise histórica das contrarreformas do ensino médio brasileiro, tornou-se possível para tais autores identificar que a “principal contradição que se manifestou ao longo” das tratativas no âmbito estatal “foi a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao **propósito da lei de conter o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Superior**” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 31, grifos meus).

O que tonificou as decisões relativas à ampliação da oferta e a forma em que este nível de ensino vem sendo ofertado e reformado, obviamente, foram as demandas econômicas. Ou seja, a partir da década de 1930 iniciou-se o debate sobre a oferta estatal desse nível mediante as necessidades de criação do parque industrial brasileiro. Foi assim que a

etapa educativa correspondente ao atual ensino médio foi alvo de ações por parte do Estado e de disputas pelas classes sociais especialmente a partir dos anos 1930, com a Reforma Francisco Campos, passando pela legislação do período de Gustavo Capanema como Ministro da Educação do Governo Vargas. Após ter sido regulamentado como parte da educação nacional pela Lei n. 4.024/61, nossa primeira

LDB, as políticas dirigidas a este ensino tiveram o ponto de maior impacto com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a qual colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 31)

Foram as necessidades materiais que direcionaram a aplicação de tais reformas. Essas necessidades correspondem aos interesses das frações da classe dominante e à capacidade destas de formar indivíduos para dirigir moral e intelectualmente a sociedade capitalista brasileira e de interditar o processo de elevação escolar das massas trabalhadoras. Seis períodos da história da educação brasileira demonstram as ações políticas das elites que se voltaram para manobrar o referido nível de ensino conforme seus objetivos específicos. Tomando por base as observações realizadas por Ramos e Frigotto (2017), foi possível identificá-los. **O primeiro, de 1930 a 1971; o segundo de 1971 a 1982; o terceiro de 1982 a 1996; o quarto de 1996 a 2004; o quinto de 2004 a 2016; e o sexto de 2016 aos dias atuais.**

O **primeiro período** de ações políticas referentes ao ensino secundário demonstrou a necessidade de se avançar no país com a formação de técnicos especializados para atuar na produção industrial do parque brasileiro que estava sendo fundado pelos governos nacional-desenvolvimentistas do período. O ensino dessa época **articulava o caráter propedêutico com cursos técnicos**. Desse modo, além de formar especialistas para trabalhar na indústria, os estudantes que chegavam a este nível eram, ainda que indiretamente, beneficiados pela preparação para ingressos em cursos universitários. A fim de impedir esse avanço dos estudantes de classes populares foi que, durante o regime militar, a lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 4.024/1961 foi alterada. A manobra foi procedida para beneficiar a classe média no explícito intento de coibir a entrada dos filhos e filhas das classes trabalhadoras em cursos universitários. Foi assim que se exarou, em pleno regime militar, **a Lei nº 5.692/1971 para contrarreformar o ensino elementar e esvaziar os efeitos indesejados, do ponto de vista dos dominantes, de uma escolarização que, mesmo indiretamente, possibilitava ingresso de uma parcela de estudantes das classes populares em cursos universitários**. Sendo os cursos superiores “condição necessária para a possibilidade de ascensão social” as classes no bloco no poder buscaram se locupletar do ensino superior e criar formas de destinar as vagas para os seus filhos. Foi por esta razão que a “Lei n. 5.692/71 carregou em si a função de conter essa demanda, mesmo que tal propósito não apareça claramente” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 31).

Com efeito, a partir de 1971 a ênfase do ensino médio passou a ser técnica e os conteúdos científicos, filosóficos e artísticos figuraram como coadjuvantes no currículo das escolas públicas. Foi neste **segundo período** em que o regime militar desenvolveu ações para

ganhar a opinião pública em torno da ideia de milagre econômico com segurança. Contando com grande aporte de capital em função da obtenção de financiamento estrangeiro, especialmente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Banco Mundial (BM), somando à abertura para a chegada de multinacionais no país, os governos militares ampliaram postos de trabalho na indústria requerendo mão de obra qualificada para ser empregada nesse novo padrão de acumulação. A tática para atender às demandas do programa desenvolvimentista e dependente do país foi utilizar-se da rede federal de escolas técnicas, agrotécnicas e centros tecnológicos de formação profissional.

Sustentando-se na ideia de formação de recursos humanos, **o regime militar orientou-se pela Teoria do Capital Humano (TCH) e introduziu no país os princípios da economia da educação tornando a educação escolar excessivamente pragmática por meio de ações como a instrução programada.** Ainda assim, não foi possível reverter o fluxo de acesso daquelas gerações oriundas das classes populares aos cursos universitários. Isso porque a manobra de tornar o currículo escolar esvaziado não garantiu um revés significativo para atingir fins almejados pela classe média. Foi por isso que em **1982 uma nova reforma foi perpetrada**, dessa vez com maior potencial de sucesso. A perversidade não tinha como alvo apenas a entrada dos trabalhadores em cursos superiores: **a própria possibilidade destes ingressarem na vida economicamente ativa passou a ser vista, também, como alvo pela classe média que, por sua vez, passou a reivindicar que se ampliasse a deformação do ensino de 2º grau.** Foi por isso que o **terceiro momento** demonstrou-se como ofensiva do capital contra o ensino médio e técnico, protagonizada pelo **Conselho Federal de Educação (CFE), que agiu para extinguir a profissionalização obrigatória no 2º grau. Ao exarar a Lei nº 7.044 de 1982, o governo cindiu o ensino médio de formação geral dos cursos técnicos.** Ainda conforme Ramos e Frigotto:

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2º grau. Ocorre que este último argumento não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contentora do ensino técnico. Consequência disso foram as medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais – oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau pela Lei nº 7.044 em 1982. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 32)

Como se não bastasse a cisão entre ensino de 2º grau dos cursos técnicos, o CFE atuou para empobrecer o próprio currículo dos cursos profissionalizantes. O cenário, a partir de 1982, foi, portanto, de um estímulo à profissionalização para as classes populares e promoção do

apartheid educacional e social perpetrado por medidas de empobrecimento curricular da modalidade para onde eram destinados os discentes que, para os dominantes, não deveriam ter o direito de cursar o ensino universitário.

As contradições passaram a se revelar por parte dos estudantes da classe trabalhadora, que, apesar da ofensiva para impedir sua elevação no processo de escolarização, conseguiram furar os bloqueios e ingressar nos cursos do ensino superior. Destacou-se também a atuação diligente dos educadores que boicotavam as imposições do executivo federal e do Conselho Federal de Educação (CFE). Uma das demonstrações mais eficazes – que pode servir de referência para resistência na atualidade – foi a experiência de criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), em 1985. Nesta escola os educadores lograram grande êxito em ofertar um ensino pautado em concepções e práticas infinitamente superiores à da proposta tecnicista. Sobre a EPSJV, Ramos e Frigotto revelam:

Neste mesmo contexto histórico, um ato de resistência propositiva adveio da “loucura sábia” da Presidência da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), que levou à criação da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), em 1985, cuja concepção política-pedagógica se consolidou em 1987, com o Seminário Choque Teórico, do qual participaram Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha e Gaudêncio Frigotto, na perspectiva da educação politécnica. Naquele momento, a Lei n. 5.692/71 ainda vigia e o grupo que assumiu esse projeto decidiu implementá-lo na contradição. **Uma das medidas nesse sentido foi o aumento da carga horária das disciplinas de formação geral equiparando-as com as de formação específica;** algo que não era impedido pela lei, mas contrária aos seus intentos. **A Escola Politécnica, assim, se tornou um espaço de criação, de questionamentos, de crítica e de produção intelectual e material em Trabalho, Educação e Saúde, sob o princípio educativo do trabalho e do projeto de educação politécnica,** resultante de uma **resistência propositiva** e que nos serviu como exemplo de uma construção “utópica” possível. (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 34, grifos meus)

Não satisfeita com a **resistência propositiva** realizada em entidades como a EPSJV, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e outras escolas públicas brasileiras, iniciou-se, por parte das elites e do Estado, **a partir do ano de 1996, uma ofensiva de maior vigor para descaracterizar o ensino médio e a educação profissional.** A partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a **Lei n. 9.394/1996**, a ofensiva conservadora contra o ensino destinado às classes populares vem se consolidando, o que resulta em significativas derrotas para as classes populares, uma delas é a aprovação de um texto de **caráter minimalista** (SAVIANI, 2011) da LDB que abriu as brechas necessárias para inaugurar o rígido período tecnocrático que se estende aos dias atuais. As margens para manobras tornaram-se cada vez mais estreitas. É nessa esteira que se deslinda o **quarto período** da ofensiva contra a formação das novas gerações das classes trabalhadoras no ensino médio.

Com as brechas que a LDB minimalista propiciou, o governo Cardoso conseguiu estruturar um cerco fechado para empobrecer o ensino médio e assegurar poucas alternativas para que os educadores e educadoras pudessem boicotar o projeto político hegemônico para a educação nacional. Nessa corrente degradante, o Decreto 2.208/1997 é um divisor de águas na história das contrarreformas. Com a imposição desse decreto, o ensino técnico passou “a ter organização curricular própria e independente do ensino médio, não teve mais um conjunto de habilitações regulamentadas como fazia o Parecer do CFE n. 45/1972. Regulamentaram-se áreas profissionais mais abrangentes e flexíveis.” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 37). Isso posto, o decreto não apenas assegurou a cisão entre ensino médio e educação profissional como congelou, por aproximadamente sete anos, quaisquer chances de superá-la, pois sua ofensiva voltou-se tanto para empobrecer a escola pública de conteúdos, quanto esvaziá-la de recursos orçamentários que só puderam ser remetidos às instituições de educação profissional que atendessem aos novos ditames e abrissem mão de ofertar o ensino médio regular. A medida restritiva tinha como alvo ajustar a formação das novas gerações brasileiras à reestruturação produtiva do mercado internacional, cuja noção das competências passou a ser diretriz com propósito de esvaziamento de conhecimentos às novas gerações e fazê-las produzir condutas socialmente aceitáveis para adaptação à nova divisão social e técnica do trabalho marcada pelo subemprego, terceirização, trabalho temporário, entre outras formas agressivas de explorar. A política educacional e a pedagogia hegemônica alicerçaram a usurpação da dignidade das novas gerações ao tempo que buscaram consenso junto às classes trabalhadoras para perpetrar as contrarreformas trabalhistas, que deveriam ser naturalizadas entre tais classes, assim como o roubo da própria dignidade deveria ganhar a opinião pública e não ser contestada.

Essa ofensiva neoliberal interditou contundentemente, de forma tecnocrática e autoritária, todo o acúmulo teórico crítico e as experiências organizadas pelos educadores das universidades públicas, dos CEFETs e do movimento sindical dos trabalhadores da educação, acúmulo este de grande importância para que se efetivassem as principais conquistas obtidas no capítulo III da Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 (ainda que minimalista), adquiridas por meio dos duros embates liderados pelos integrantes do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP). Somente no ano de 2014 esse ciclo foi interrompido e iniciou-se um **quinto período** de caráter relativamente positivo. O caráter relativo aqui destacado é fruto da correlação de forças travadas no período entre as classes sociais, que corresponde à chegada de Lula da Silva à presidência da república. Com um governo caracterizado pela **concertação social** e pela tentativa de conciliação entre classes antagônicas, pode-se sintetizar as mudanças ocorridas no ensino médio como um **acordo entre classes, a**

fim de estabelecer um equilíbrio estável de compromissos, cuja história de criação do **Decreto n. 5.154/2004** representa a relativa positividade do quinto período.

Marca o **quinto período a revogação do Decreto n. 2208/1997 pelo Decreto n. 5.154/2004**. Registre-se que “o mesmo membro do Conselho Federal de Educação que havia sido relator do contestado Decreto n. 2208/1997 foi o relator do atual decreto n. 5.154/2004” e, também “das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. Esta atuação representa a dominância do Sistema “S”, entidades do empresariado brasileiro no Conselho Nacional de Educação. A atuação deste representante dos interesses hegemônicos do empresariado fez com o que novo decreto, que visava “restabelecer o caráter integrado do ensino médio” acabasse “mantendo a orientação mercantil” inerente ao Decreto n. 2208/1997”, então revogado (FRIGOTTO, 2010, p. 249). Para Marise Ramos, com a atuação esfaceladora dos representantes do empresariado para distorcer o Decreto n. 5.154/2004, “a mobilização que se esperava da sociedade civil, a fim de que” o conteúdo do ensino médio “ultrapassasse o aspecto jurídico, vindo a dar nova direção ético-política à formação da classe trabalhadora no Brasil não ocorreu”. Manteve-se o aspecto fragmentário, colocado em curso pelo próprio Ministério da Educação (MEC), inviabilizando “uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais”. Desse modo, o poder executivo “permitiu que a direção ideológica de segmentos conservadores fosse transposta para o plano jurídico, como foi o caso da adequação das diretrizes curriculares nacionais ao novo decreto” (RAMOS, 2014, p. 66).

Como afirmado, esse novo período que se abriu foi marcado pela contradição, mas não anulou a possibilidade de que os educadores que defendem a escola pública pudessem agir em defesa de uma formação da melhor qualidade possível. **O Decreto n. 5154/2004 reinaugurou um período de relaxamento da hegemonia burguesa na educação e de uma nova abertura para ampliação do currículo e da prática pedagógica menos restrita e com possibilidade de elevação intelectual das classes trabalhadoras**. Como descrevem Ramos e Frigotto, o empresariado sentiu-se inteiramente contemplado com o Decreto n. 5154/2004. Por meio dele foi possível manter a oferta de cursos nos moldes do primeiro decreto, com a alternativa de cisão entre ensino médio e educação profissional. Todavia estabeleceu-se, também, a “possibilidade de se buscar a integração da educação profissional ao ensino médio” que implicava a difícil tarefa de “retomar a construção interrompida em 1997 quando especialmente a rede federal procurou fundamentar seu projeto político-pedagógico no conceito de educação tecnológica com perspectiva politécnica”. Por isso, segundo os autores, essa nova possibilidade de integração expressou-se como “conquista ético-política”, para além de um ganho jurídico,

que levou ao debate e à concepção e prática no Brasil do que passou a ser designado “como a proposta do Ensino Médio Integrado” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 41-42).

O **equilíbrio estável de compromissos** perdurou até 2016. A crise na educação resultou determinada pela crise de hegemonia que se instaurou no interior do bloco no poder. A **ofensiva neoliberal restauradora neoliberal** (BOITO JR, 2020) abriu mão das contradições do período de 2004 a 2016 e impôs a versão unilateral de medidas governamentais restritivas contra a educação básica. Uma das primeiras medidas do governo golpista de Michel Temer foi a realização da contrarreforma do ensino médio, por meio da Medida Provisória n. 476/2017 que logo se converteu na Lei n. 13.415/2017. Com efeito, a recomposição da hegemonia neoliberal na educação desconfigurou as possibilidades de desenvolvimento do Ensino Médio Integrado e restaurou a unilateralidade típica do *apartheid* educacional e social. Esse é o **sexto período**, que tem como destaque a rançosa prática elitista de impor o esvaziamento da formação das novas gerações das classes trabalhadoras e o direcionamento dessas classes para o mínimo em termos de acesso ao saber elaborado e à tentativa máxima de inviabilizar que ingressem no ensino superior. Fortemente vinculado aos interesses da OCDE e seu Programa Institucional de Avaliação de Alunos (PISA)¹⁴⁰ e, subsequentemente, ao conjunto de avaliações estandardizadas, de larga escala, associadas ao uso de uma base nacional curricular comum (BNCC), o ensino médio brasileiro, assim como as outras etapas da educação básica, estão transformando o processo de escolarização em um grande cursinho preparatório que favorece os mais fortes, exclui os estudantes das classes dominadas e distorce a natureza e a especificidade do processo educativo. Como sintetiza Dermeval Saviani:

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de *rankings* e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” – está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de **grande “cursinho pré-vestibular” pois todos os níveis e modalidades de ensino** estão em função da busca de êxito nas provas. Caminham, pois, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores. Tudo indica, então, que **a adoção em todo o país, da tal BNCC – totalmente desnecessária à vista da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais – só se justificam enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para a elaboração das provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional.** (SAVIANI, 2020, p. 24, grifos meus)

Além de estar representado na atualidade como um “cursinho pré-vestibular”, o ensino médio contrarreformado no 2017 construiu outros mecanismos que visam assegurar que os estudantes das escolas públicas, especialmente aqueles que integram os contingentes das classes

¹⁴⁰ Na forma original em inglês: *Programme for International Student Assessment* (PISA).

trabalhadoras que mais padecem perante as dificuldades para garantir suas subsistências, tenham dificuldades imensas para prosseguir os estudos em cursos de nível superior. Não por outra razão se criou os itinerários formativos que estimula a profissionalização aligeirada, superficial e cria uma barreira para os educandos, pressionados por profissionalizar-se apressadamente sob a promessa de inclusão no mercado de trabalho, terem as mesmas condições dos estudantes das classes integrantes do bloco no poder de ingressar em cursos de graduação. A lógica dessa contrarreforma determina que ingressar em cursos tidos como de maior prestígio por parte dos estudantes das classes populares seja pouco provável; se ingressarem no ensino superior, que seja em cursos de menor prestígio ou pouco desejados pelos filhos das classes dominantes; e na maior parte dos casos, o itinerário empurra os estudantes para fora da escola e afirma que o acesso ao ensino superior não deve ser direito, mas um privilégio praticamente inacessível aos filhos das classes dominadas.

Toda essa análise acerca da historicidade da deformação do ensino médio em seis períodos possibilita outra reflexão: como os dominantes se apropriam privadamente da educação pública para atender aos seus interesses e manutenção dos privilégios. O compromisso de qualidade burguesa com a educação escolar é formal, opaco. Sua finalidade real é manutenção dos privilégios das classes dominantes. É por isso que a ideia de coisa pública, para o pensamento social e pedagógico burguês, engendra sempre o privado. Como detalha Saviani, o público sempre é, na sociedade capitalista, uma contradição insolúvel, demonstram-se estruturalmente como expressão mais íntima e necessária do interesse da classe que governa a sociedade e é proprietária dos meios e instrumentos de produção. O resultado do triunfo capitalista em sua itinerância de defesa da escola pública é uma história de privilégio para uma minoria e rebaixamento e discriminação do ensino destinado às classes populares:

Não nos esqueçamos de que na sociedade capitalista, fundada na propriedade privada dos meios de produção, o público é sempre, ainda que de modo contraditório, privado. Trata-se, com efeito, de apresentar os interesses privados (da classe dominante) como expressão *genuína* do interesse público (do conjunto da sociedade). Em outras palavras, trata-se de organizar o poder privado de uma classe na forma de poder público (o Estado). Nesse quadro, a defesa da escola pública pode se converter no seu contrário. Isto é, proclamando, ainda que de boa-fé, a defesa dos interesses da maioria, pode-se estar, de fato, reforçando os mecanismos de discriminação da maioria da população. (SAVIANI, 2021, p. 254-255, grifos do autor)

Quando se observa um Aparelho Privado de Hegemonia (APH) defendendo uma educação de qualidade para a população, entende-se por qualidade o aperfeiçoamento da capacidade da educação em refletir o modelo de sociedade em vigor, reproduzir suas contradições fundamentais como condição *sine qua non* para que a superexploração, imprescindível às máximas taxas de lucro do capital, se perpetuem. Na atualidade capitalista

latino-americana e brasileira a obtenção do consenso em torno do projeto social e educativo hegemônico protagonizado pelos APHs sintoniza-se com o que a tese sustentada por Virgínia Fontes identifica: um processo inédito na história de **inclusão forçada no capitalismo**. A diferença de outros tempos históricos confirma-se, segundo esta teórica, na criação de **grupos sociais inteiramente à margem dos processos produtivos a ponto de se tornarem desnecessários à vida social, descartáveis, abandonados à própria sorte:**

Estariam sendo criados pela revolução tecnológica, contingentes populacionais desnecessários à vida social e, portanto, “descartáveis”, cuja segregação espacial crescente apontaria para o fim de uma “inclusão forçada” e para o abandono à sua própria sorte.

Designa, assim, populações que não foram integradas no mercado de trabalho formal, os grupos sociais atingidos por situações variadas de segregação – espacial, racial, de gênero, etária etc. – amplos contingentes não atendidos pelas políticas sociais e pelo sistema de Justiça, à margem, pois, dos “direitos”, os portadores de algumas doenças e seus estigmas (lepra, Aids etc.), os desempregados, vítimas de transformações contemporâneas do sistema industrial, assim como os trabalhadores do mercado informal. (FONTES, 2022, p. 36)

Os APHs que possuem força de pressão política sobre o Estado estão sintonizados com o capitalismo contemporâneo ao conceber um projeto nacional para a educação voltado para manter níveis elevados de inclusão forçada e manter intacta a estrutura que garante grandes contingentes de indesejáveis, de trabalhadores da massa marginal que são descartáveis sob o ponto de vista e a prática das classes dominantes.

A finalidade de chamar a atenção para a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) visa demonstrar como exercem pressão sobre a sociedade e o Estado, a fim de que suas pautas sejam tomadas pela opinião pública e, simultaneamente, venham tais pautas a se tornar conteúdo ético do Estado, sendo incorporadas na forma de políticas públicas e na legislação e, assim, assumindo a forma de superestrutura, ou seja, forma jurídico-política, que representam a base material e naturalizam as relações sociais contraditórias do projeto de exploração e alienação. São os APHs na acepção gramsciana do termo, como analisa Erika Moreira Martins, “formas concretas de organização de visões de mundo, da consciência social, da sociabilidade e da cultura, adequadas aos interesses hegemônicos”, apresentam-se também na forma de “sindicatos, ONGs, órgãos representativos de classes e associações” e “possuem a finalidade de elaborar e moldar “vontades nas quais as formas de dominação (ou de luta contra ela) se irradiam para dentro e para fora do Estado” (MARTINS, 2016, p. 11). Do ponto de vista das classes trabalhadoras, o movimento de luta para confrontar os APHs e o Estado burguês é **contra-hegemônico**.

Antes de tratar sobre a contra-hegemonia – onde se circunscreve o movimento sindical dos trabalhadores da educação pública – cumpre destacar o papel dos APHs. Dentre eles o que mais exerce poder de pressão e representa os interesses do capital-imperialismo na atualidade brasileira é o Todos pela Educação (TPE). Tal movimento foi convertido em Organização Não Governamental (ONG) e está influenciando contundentemente a formação de entidades em grande parte do território latino-americano, prova disso está em sua contribuição como cofundadora do movimento denominado REDUCA.

A Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA) é um conglomerado que unifica APHs, amalgamados pelos objetivos de qualidade da educação sob o ponto de vista burguês. Registre-se que se trata de uma ampla rede “criada no Congresso Internacional ‘Educação: uma Agenda Urgente’, organizado pelo Movimento ‘Todos pela educação’ e realizado em Brasília em setembro de 2011”¹⁴¹ (SAVIANI, 2019, p. 156). A organização do empresariado em torno do REDUCA contou com apoio técnico e financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e do Programa de Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL)¹⁴². São o BID e o PREAL, juntos, “responsáveis pela implementação do projeto Liderança Empresarial e Educação na América Latina e no Caribe”. Erica Martins explica que tal projeto tem como fito fortalecer os “vínculos entre o setor empresarial e os sistemas educativos da América Latina”. No congresso que originou a REDUCA, esteve presente o então ministro da Educação brasileira, Fernando

¹⁴¹ Saviani lista diferentes organizações, de pelo menos catorze países, que integram a rede burguesa: “1) Argentina: Proyecto Educar 2050. Presidente: Manuel Alvarez Tronge, presidente da Telefônica Argentina; 2) Brasil: Todos Pela Educação. Movimento, como se sabe, de iniciativa de várias representações empresariais; 3) Chile: Educación 2020. Coordenador nacional: Maria Waissblunth, professor do Departamento de Engenharia Industrial da Universidade do Chile; membro do Diretório da INVETEC FOODS, empresa agroindustrial; 4) Colômbia: Empresários por la Educación; 5) Equador: Grupo Faro. Entidade que se define como política, mas apartidária e leiga. Tem como diretor executivo Orazio Gelletine, que foi diretor geral da Companhia Erdesu S.A. – Energia Renovável e Desenvolvimento Sustentável, uma espécie de empresa para estatal com financiamento do BID e Banco Mundial; 6) El Salvador: Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo – FEPADE; 7) Guatemala: Empresários por la Educación; 8) Honduras: Fundación para la Educación Ernesto Maduro Abreu – FEREMA, que conta com apoio da USAID; 9) México: Mexicanos Primero. Tem como fundador e primeiro presidente Cláudio X. Gonzáles Guarjardo, presidente del Patronato de la Unión de Empresarios para la Tecnología em la Educación (UNETE), y presidente de la Fundación Televisa; 10) Panamá: Unidos por la Educación, cuja principal referencia é a Cámara de Comercio, Industrias y Agricultura de Panamá (CCIAP); 11) Juntos por la Educación: Paraguai, movimento criado pelo empresário Victor Varela; 12) Peru: Empresarios por la Educación; 13) República Dominicana: Acción por la Educación – EDUCA, movimento que surgiu em 1998 por iniciativa de um grupo de empresários. [...] Posteriormente à realização do congresso, veio somar-se a essa lista a Nicarágua” (SAVIANI, 2019, p. 156 e 157)

¹⁴² O Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e do Caribe (PREAL) destaca-se dentre os protagonistas na figura de APH. Este Programa que foi criado no ano de 1995 e possui financiamento e apoio de entidades internacionais diversas possuindo “como objetivo ‘envolver o conjunto da sociedade e seus atores no aperfeiçoamento das políticas educativas proporcionando conhecimentos e informações a líderes de opinião e autoridades, públicas e privadas[...]’ (Preal, 2013)” (MARTINS, 2016, p. 24). Sempre com foco na capacidade de gestão dos sistemas de ensino o PREAL, aparenta destacar a colaboração da sociedade civil com os governos a fim de dar mais relevância aos serviços educacionais sob o prisma das elites dominantes.

Haddad, representantes do BID, além de “jornalistas, representantes de governos estaduais e municipais, fundações, ONGs, dentre outros”. A prioridade das organizações do REDUCA é claramente a de disputar os caminhos a serem trilhados pela política educacional e, também, o currículo nos países dominados. Não foi por outra razão que o primeiro movimento que ocorreu após a constituição REDUCA foi a realização de “uma sessão de trabalho em que o Setor Conhecimento e Aprendizagem da Divisão de Educação do BID coordenou os países-membros no sentido de definir os desafios e ‘boas-práticas’” a serem seguidas pela recém-criada agremiação. Institui-se, também, neste evento, uma meta comum correlacionada com a disputa pelo saber escolar das massas a ser incorporada pelos membros da REDUCA e perseguida para que se efetive até o ano de 2024: “que crianças e jovens obtenham trajetórias completas de 12 anos de escolaridade”. Importante registrar também a obsessão do grupo em fazer com “que os países da América Latina atinxissem a média da OCDE no exame Pisa” (MARTINS, 2016, p. 88-89).

De modo geral, os APHs ancoram-se em uma suposta lógica de democracia tripartite¹⁴³ como tática segura que inocula nos indivíduos a impressão de participação cidadã. Entretanto, o tripartismo assegura que seja pautado e incorporado pelo Estado o conteúdo da contrarreforma econômica, social, educacional e que se crie uma regulamentação moral fincada nos valores da ordem capitalista, de modo que sejam inviabilizadas, censuradas, combatidas, excluídas, banalizadas etc., posturas insurgentes, contrárias ao conteúdo ético deliberado pelos grupos empresariais hegemônicos que disputam a formação das massas. Contundente exemplo desse caráter autoritário da ação política dos APHs está na defesa que se faz no âmbito dessas instituições e do Estado da pedagogia das competências. Como adverte Marise Ramos, com a imposição das competências, o trabalhador passou a ser formado na perspectiva de imprimir a

¹⁴³ Gaudêncio Frigotto expõe o **tripartismo** como uma das táticas utilizadas pelo empresariado brasileiro a fim de impor sua concepção pedagógica na educação nacional. A instalação dos primeiros fóruns tripartistes datam da década de 1930. Reitera-se que sempre se tratou de uma instância **aparentemente democrática**. Porém não existem muitas brechas para os interesses populares, afinal o tripartismo é um jogo de cena onde se busca festejar uma enganação acerca de uma democracia para fazer valer o mando da hegemonia burguesa. Entretanto, a diferença dos tempos anteriores ao atual de hegemonia neoliberal é que tal projeto não se afirmou com a eficácia e ortodoxia vista a partir dos anos 1990. Frigotto levanta a hipótese de que entre as décadas de 1930 a 1980 a resistência popular seguida do terror da ditadura impediu que o projeto liberal se tornasse exequível na educação: “José Rodrigues (1998) nos evidencia que desde os anos 30 os empresários, através dos seus organismos de classe, lutavam para impor sua concepção pedagógica como norma para toda a sociedade brasileira. Não conseguiram esta pretensão nem mesmo durante da ditadura civil-militar. Nos anos de transição essa pretensão foi contida pelo movimento dos educadores e outros setores da sociedade. Estes setores lideram um movimento para uma maior democratização e pela gestão tripartite das instituições educativas, mantidas pelo fundo público, mas gerenciadas exclusivamente pelos empresários – Senai, Senac, Sesc, Sesi e Senar. É no governo Cardoso, no contexto da adoção das políticas neoliberais, que o intento dos empresários não só é atendido como estimulado e adotado oficialmente” (FRIGOTTO, 2002, p. 62). Cabe analisar o que tem acontecido no campo da resistência popular.

competência e não o conhecimento. Isso significa que “**os trabalhadores possuem não conhecimentos necessariamente úteis ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa**” (RAMOS, 2001, p. 202, grifos meus). Tal concepção pedagógica reducionista, mínima e empobrecedora assenta-se no princípio de manter os dominados em regime de permanente subserviência, controlados e inibidos em suas possibilidades de insubordinar-se, medrosos em agir contra a ordem capitalista para não serem desqualificados, tachados de incompetentes, desajustados e, por fim, ainda mais excluídos do que já estão. A pedagogia das competências, além de promover o *Apartheid* social e educacional, é, também, a concepção teórico-metodológica do medo e do terrorismo psicopedagógico.

Ademais, vários aspectos se destacam como sustentáculos da disputa ideológica dos APHs pela educação escolar das massas. Alguns deles são:

1) a **circunscrição da formação no campo do mínimo**, do reduzido, da extensão da escolarização a um limite que só poderá ser ultrapassado por resultado fortuito ou de um esforço heroico por parte dos indivíduos oriundos das classes populares. O máximo é um privilégio apenas para os bem nascidos, para aqueles que possuem dinheiro para comprar o acesso ao saber;

2) o **condutivismo social** instituído pela noção das competências. Sob perspectiva psicopedagógica condutivista, o foco não é especializar o trabalhador para atender as demandas do mercado de trabalho, mas a “alma do negócio” é **formar a personalidade do trabalhador** reconvertendo-a de maneira permanente ao projeto ideológico do capitalismo contemporâneo (RAMOS, 2001), tanto na aceitação natural de que é preciso adotar uma conduta adaptada às atordoantes mudanças que impõem a necessidade de ter que mudar de profissão ou ter que atualizar-se o tempo inteiro para adaptar-se às máquinas e tecnologias ou de ser resiliente e esperar sempre por oportunidades de trabalho, adaptando-se às novas conjunturas, mesmo que venham absortas de usurpação de direitos.

3) o **vetor de privatização da educação pública** e os mecanismos para se chegar à **máxima privatização da educação que poderá se executar por meio da distribuição de vouchers**. Pode-se observar que a razão de ser das entidades que se amalgamam em um movimento como o Todos pela Educação (TPE), no Brasil, está sendo plenamente contemplada em face das expressivas vitórias dos privatistas que beneficiam com grandes lucros, o empresariado nacional e internacional que tomam a educação como mercadoria. Conquistas como a dos programas de financiamento estudantil, como Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES); a renúncia fiscal assegurada pelo Estado às instituições de ensino superior privadas para obter a disponibilização de vagas para acesso de estudantes ao

ensino superior, por meio do programa Universidade para Todos (PROUNI); o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que amplia o capital dos grandes conglomerados editoriais, de maneira jamais atingidas por eles sem a atuação do Estado a favorecê-los¹⁴⁴; com os elevados recursos depositados em benefício do Sistema S, como os que foram transferidos durante a vigência do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), que remeteram às contas do SENAI, SENAR, SENAC e SENAT, montantes superiores aos dos gastos governamentais na educação básica inteira, conforme expõe José Marcelino de Rezende Pinto (PINTO, 2018). No transcurso do seu dever, os APHs brasileiros precisam reformar a educação no sentido de terceirizar as escolas, desresponsabilizando o Estado do dever de gerir a educação básica, contratar educadores por meio de concurso público e prover os meios necessários para funcionamento das escolas. Sorrateiramente busca-se fomentar as parcerias público-privadas ou “gestões compartilhadas” entre as organizações sociais filantrópicas e as escolas públicas, incluindo no rol dessas supostas “parcerias” instituições religiosas e militares. Mas a perfeição do sistema só viria, como preconizou um dos mais importantes ideólogos do neoliberalismo, Milton Friedman, através do sistema de distribuição de *vouchers*.

Inspirando-se em um programa que distribua dinheiro para veteranos da Segunda Guerra Mundial e, também, em experiências dos governos britânico e francês de financiamento de estudos, Friedman demonstrou sua preferência para que o Estado subvencionasse o ensino elementar por meio da distribuição de *vouchers*, e que as escolas fossem controladas pela iniciativa privada, reguladas por currículos e por sistemas de avaliação semelhantes aos que se voltavam para avaliar a higiene de restaurantes, na década de 1950, nos Estados Unidos:

Os governos poderiam exigir um nível mínimo de educação que seriam capazes de financiar, distribuindo aos pais vales que pudessem ser trocados por um valor máximo anual para cada criança, desde que fossem gastos em serviços educacionais “aprovados”. Os pais estariam livres para gastar esse valor, bem como qualquer outra quantia adicional, a fim de contratar serviços educacionais de uma instituição “aprovada” segunda sua escolha. Os serviços educacionais poderiam ser ministrados por empresa privadas que visam lucros, ou por instituições sem fins lucrativos de vários tipos. O papel do governo se limitaria a garantir que as escolas antecedessem aos padrões mínimos, como a inclusão de um elenco de conteúdos comuns em seus programas, de forma semelhante aos serviços que hoje avalia os restaurantes para garantir que mantenham os padrões mínimos de higiene. Um excelente exemplo desse tipo de programa foi adotado pelos Estados Unidos para a educação dos veteranos da Segunda Guerra Mundial. Cada veterano que se enquadrava no programa recebia uma quantia anual em dinheiro para gastar em qualquer instituição de sua escolha, desde que ela respeitasse os padrões mínimos. Um exemplo mais restrito é a ajuda que autoridades locais britânicas fornecem para custear as mensalidades escolares de alguns estudantes que frequentam escolas não administradas pelos governos (as chamadas “escolas públicas”). Outro exemplo é o acordo que existe na França, mediante o qual o governo paga parte dos custos para alunos que frequentam escolas não governamentais. (FRIEDMAN, 2012, p. 211-212)

¹⁴⁴ Sobre este aspecto ver ADRIÃO (2017)

As reverberações sobre a atuação dos neoliberais, organizados na defesa do postulado de Friedman, precisam ser mais conhecidas para que se entenda a finalidade obscura da perspectiva privatizante que estimula a distribuição dos *vouchers*. O caso de James Buchanan Júnior, também ideólogo do neoliberalismo, talvez seja o mais exemplar. Atuou Buchanan junto à Suprema Corte estadunidense em defesa da distribuição dos *vouchers*, imediatamente após os magistrados norte-americanos aprovarem o fim da segregação racial nas escolas. Insatisfeito com a formalização do direito que possibilitou aos negros frequentarem a mesma escola que o brancos, Buchanan ancorou-se em uma proposta política sedimentada na ideia de **escolha de escola** para assegurar que a segregação racial fosse mantida, driblando a formalização de suposta igualdade estabelecida pela Suprema Corte. Como explica Luiz Carlos de Freitas,

Foi procurando barrar a atuação do Estado, que através da Corte Suprema estadunidense havia decretado o fim da segregação racial nas escolas americanas que Buchanan implementou a ideia de “escolha de escola” pelos pais (*vouchers*), ajudando a separar a juventude branca da juventude negra nas escolas do sul dos Estados Unidos, nos idos dos anos 1950 [...]. A ideia havia sido proposta por Milton Friedman (1955), um economista da direita neoliberal americana, e seria usada pelo entorno político de Buchanan, para que os segregacionistas pudessem combater a dessegregação “imposta” pela Corte Suprema Americana”. (FREITAS, 2018, p. 17)

Desde então, “A ideia dos *vouchers* usada para manter processos de segregação racial nos anos 1950 foi vendida pelo neoliberalismo como ‘direito democrático dos pais a escolher a escola dos seus filhos’” e “mais tarde remasterizado também como o ‘direito dos pobres de estudar nas mesmas escolas particulares que os ricos frequentam’” (FREITAS, 2018, p. 18).

Foi na esteira segregacionista idealizada pelos neoliberais que o governo de Cardoso teve a ousadia de tentar seguir a cartilha de Friedman e Buchanan, tomando a iniciativa de buscar implantar um sistema de *tickets* para comercialização de serviços na escolarização básica no ano de 1998 no Brasil. Queria a equipe de Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação do governo Cardoso, criar um programa de financiamento por mérito, baseado nos resultados das avaliações e de distribuição dos *vouchers* que deveria ser denominado de **bônus-educação**. Toda propaganda baseava-se na ideia de que era preciso utilizar bem o pouco dinheiro que o Estado brasileiro possuía para gastar com a educação. A melhor forma de realizar a execução deste orçamento, sob a ótica daquele governo, seria atrelando os recursos orçamentários aos resultados de avaliação da aprendizagem, como forma de estabelecer critérios para contemplar os estabelecimentos exitosos em detrimento dos fracassados. Inspirando-se no modelo da reforma educacional estadunidense e seguindo a onda argentina do governo de Carlos Menem, o governo de Cardoso acreditava que, uma vez implantado o **bônus-educação**, estaria incitando a competitividade entre as escolas do país e que a concorrência entre elas levaria à melhoria dos

indicadores da educação escolar. Estudiosas sobre o assunto, Shiroma, Moraes e Evangelista denunciaram à época que:

A criação do bônus-educação, aventada no Brasil, e já implementada na Argentina, é um exemplo claro do interesse do Estado em estabelecer um mercado educacional favorecendo a transferência de recursos públicos para os estabelecimentos privados. [...] Promove-se, inequivocamente, uma “corrida” da clientela por vagas nesses estabelecimentos, em tese, capazes de aglutinar os mais competentes professores e alunos. A pressão da avaliação externa desencadeia na educação básica um processo que é muito comum no ensino superior: a disputa de candidatas por vagas nas melhores escolas. O processo de seleção dos melhores é sutil, a marginalização é dissimulada, um verdadeiro “apartheid educacional”, na arguta expressão de Roberto Leher – *apartheid* que, operando uma seleção “nada natural”, define quem pode ou não cruzar o portal do *shopping* educacional. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 99)

Note-se que a ênfase na capacidade de gestão, relacionada à qualidade do gasto do dinheiro público, tem sido a ladainha dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e, por tabela, dos governos neoliberais. No Brasil, fazer ecoar tal ideia a fim de se obter consenso popular, é uma tática reiterativamente utilizada pelos APHs, que, incansavelmente, colocam sobre os educadores e as redes públicas de educação a culpa pelos problemas do analfabetismo, repetência, evasão e todos os demais problemas e crises vivenciados na escola. Shiroma, Moraes e Evangelista definiram ser este o meio encontrado pelos intelectuais que prestam serviço às classes dominantes, a fim de que o consenso necessário para a efetivação da reforma empresarial na educação ocorra com sucesso. Acusar a escola pública de padecer de um problema de gestão é, do ponto de vista destas teóricas, um meio sub-reptício que se propala desde os primeiros anos da década de 1990, através de

[...] uma vasta campanha de divulgação de estatísticas escolares [que] intentava [...] convencer a opinião pública de que o analfabetismo e o alto grau de repetência e evasão escolar no país deviam-se à falta de eficiência no sistema público. Ao mesmo tempo, apresentava a **qualidade total como estratégia para melhorar resultados e promover excelência tanto nas empresas quanto na educação**. A iniciativa privada, que há mais tempo se orientava por esses princípios, tornou-se assessora da reforma educacional que se implantaria no país. Várias empresas inauguraram parcerias com escolas públicas e privadas, algumas assegurando educação de berço à universidade para famílias de funcionários ou da região. O apelo à comunidade foi reiterado pela campanha televisiva Amigos da Escola. A mídia convoca a sociedade a trabalhar voluntariamente na escola de seu bairro, a “adotar um aluno”, a ser parceira naquilo que constitucionalmente é obrigação do Estado, a educação dos cidadãos. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 97-98, observação e grifos meus)

O que se quer, de fato, na disputa travada pelos APHs pela escola pública e pela formação das novas gerações é, de fato, implantar a **reforma empresarial na educação**, cujo conceito de qualidade na educação “implica o afastamento do governo da gestão da escola (ainda que não de seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras de mercado (e não dos governos)” (FREITAS, 2018, p. 44).

Os APHs brasileiros foram impenitentes na obsessão de converter o sistema educacional à perspectiva empresarial, sem deixar pontas soltas. Seu apelo central é ideológico e volta-se para o **condutivismo social**. Tal condutivismo possui fulcro na **pedagogia das competências**. Com a aplicação intensiva de máquinas e tecnologias no desenvolvimento produtivo, o leque de adestramento no campo das competências tácitas tem logrado rigorosa redução. Diante da possibilidade perigosa de deixar um quantitativo imenso de trabalhadores desesperançosos no que tange à aprendizagem de novas capacidades tácitas e para evitar comportamentos insurgentes, os APHs têm, cada vez mais, apostado em atacar a conduta dos trabalhadores, dentro e fora do mercado de trabalho. Tal aposta leva os reformadores a estimular a produção de pseudoteorias que se voltem para o desenvolvimento da docilidade e engajamento dos trabalhadores no projeto capitalista, de forma que as condutas indesejáveis sejam fortemente censuradas, marginalizadas e extintas. Com efeito, o conteúdo moral ganhou força ao tempo que o conteúdo tácito da pedagogia das competências, tem se limitado e demonstrado interesse maior no adestramento tecnológico. Assim se explica o delineamento da proposta pedagógica das elites que se respalda no **condutivismo social**, que distancia os indivíduos da liberdade e os circunscreve no limítrofe do reino das necessidades. O condutivismo não renuncia o desenvolvimento de competências tácitas e cognitivas, mas, seu maior alvo tem sido impor vigorosas regras de como devem os trabalhadores se comportar dentro e fora do mercado de trabalho. Nesse ínterim o ensino dos conteúdos é substituído por momentos de socialização de boas práticas e palestras de autoajuda, de modo a se ensinar a forma desejada de expressar sentimentos, utilizar a linguagem e comunicação não violentas contra o capitalismo, desenvolver competências socioemocionais, trabalhar em grupo de forma harmônica e criativa para sustentar a produtividade burguesa, etc.

No início dos anos 2000, o trabalho de Marise Nogueira Ramos (RAMOS, 2001) foi decisivo para desocultar a essencialidade dos interesses dos APHs brasileiros de impor a pedagogia das competências para formação da classe trabalhadora. Ramos mergulhou nas origens históricas e identificou o estofamento teórico da pedagogia das competências: a **concepção natural funcionalista de homem** indestrutivelmente amalgamada à **concepção subjetivista-relativista de conhecimento**, reiterada pelo **pós-modernismo**, que sustenta o irracionalismo.

Em uma produção recente, elaborada em parceria com Tiago Lavoura, Ramos critica a insistência da pedagogia das competências como proposta formativa, e exorta para a persistência do pós-modernismo como consorte desta concepção pedagógica, que traz em seu interior o intento naturalista-funcional de disseminar a visão neopragmática conservadora, que pragueja contra a universalidade e historicidade do conhecimento produzido e oblitera sua

socialização. Daí, tem-se, hodiernamente, com a hegemonia do projeto condutivista e com o pós-modernismo na educação escolar, o ofensivo esvaziamento do sentido da ciência e, no limite, o questionamento da própria necessidade de a educação escolar continuar existindo. Com efeito, as práticas pedagógicas hegemônicas têm tornado possível exercer o controle dos desempenhos e condutas esperadas pelos estudantes com relação à aprendizagem superficial e, acrescente-se, de controle do comportamento social destes após encerrado o processo de escolarização.

Com o Estado brasileiro assumindo o conteúdo ético dos Aparelhos Privados de Hegemonia, tem-se na pedagogia das competências um processo de ajustamento da educação escolar à **desespecialização do trabalhador** que se coaduna à necessidade da hegemonia do capitalismo financeiro de precarizar as condições de vida, limitar os meios de subsistência e violar os direitos sociais das classes trabalhadoras. É por isso que Ramos é assertiva em apontar o surgimento da pedagogia das competências inexoravelmente atrelada a “uma marca fortemente psicológica para interrogar e ordenar práticas sociais” (RAMOS, 2001, p. 39). Em outras palavras, institui-se, através de objetivos de aprendizagem de habilidades e competências, uma prática pedagógica **psicologizante**.

Psicologizar as relações de ensino e aprendizagem na prática educativa significa partir da premissa de que o conhecimento psicológico, focado no desenvolvimento de condutas e comportamentos socialmente desejáveis possui centralidade em detrimento do saber escolar. Para Juliana Champregher Paqualine, é preciso combater a **psicologização da educação**, cuja base teórica é neoescolanovista/neoconstrutivista. A defesa do primado do psicológico sobre o lógico é um equívoco cujos efeitos podem ser irreparáveis na formação humana, afinal

A defesa da primazia do conhecimento psicológico vincula-se a uma concepção *naturalizante* de desenvolvimento, que entende o trabalho pedagógico como um *acompanhamento* do processo natural de desenvolvimento do indivíduo, respeitando ou adaptando-se a suas fases ou estágios. Nessa concepção, o conhecimento das fases naturais do desenvolvimento seria o mais importante para que o professor pudesse adaptar as atividades pedagógicas às características de cada fase. (PASQUALINI, 2013, p. 73, grifos da autora)

Por isso Pasqualini defende ser necessário combater o perspectivismo reducionista de “caráter pragmático e naturalizante” que se origina na “psicologia do desenvolvimento”. E entende que tal combate deve ser feito pelo acesso a um trabalho teórico que ilumine as contribuições da teoria psicológica que “capta o psiquismo em sua gênese e desenvolvimento como processo historicamente situado e culturalmente determinado” (PASQUALINI, 2013, p. 74). A autora aponta a “teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano” como fonte de ensinamentos capazes de combater as concepções que tratam o desenvolvimento humano e das

aprendizagens como “um processo *natural*” e espontaneísta. Por isso afirma que não “é a natureza que explica as transformações qualitativas no psiquismo humano. E também não é a natureza que delimita os períodos ou estágios do desenvolvimento psíquico” (PASQUALINI, 2013, p. 75).

Todavia, enquanto não existe consenso entre as classes trabalhadoras em torno de um programa estratégico e do plano tático de combate das concepções naturalizantes, a pedagogia das competências mira para o alvo da formação humana com vistas a acomodá-la e circunscrever os agentes em formação na educação básica em indivíduos circunscritos ao dueto **qualidade da pessoa e conteúdo do trabalho**. Tenta-se difundir a implicação subjetiva no sujeito do conhecimento de que ele habita em um domínio de conhecimento que se adapta e muda facilmente, à medida que demandas são proferidas no mercado e os modos de organização da produção são rearranjados. Desse modo, “o trabalho concreto transforma-se em trabalho abstrato e seus conceitos de mediação reduzem-se a fatores de produção” (RAMOS, 2001, p. 68), as próprias relações sociais de trabalho são ocultadas à medida que a noção de competências é naturalizada (RAMOS, 2001). A noção de competências engendrada pelo mercado e pela pedagogia nega aos indivíduos a possibilidade de apropriação rica e multilateral da riqueza da produção histórica, condensada dos objetivos materiais e ideativos – produzidos na ciência, na filosofia e nas artes. A realidade da produção humana é reduzida a uma “compreensão essencialista do trabalho, cujo centro, ao invés de ser o posto de trabalho, desloca-se para o sujeito abstraído das relações sociais” (RAMOS, 2001, p. 69). Em outras palavras, a pedagogia das competências não tem por finalidade última formatar a individualidade humana de acordo com as demandas do mercado de trabalho. Este é um objetivo específico. Seu propósito social é mais amplo e mira a manutenção da atividade humana no campo da alienação, isto é, desconectada da totalidade das relações sociais de produção da existência, convertendo-se em óbice para que os indivíduos se tornem sujeitos do seu tempo. Extirpadas as possibilidades de apropriação multilateral a partir do esvaziamento da individualidade, os princípios da sociedade capitalista e a sua forma são vistos como naturais pelos indivíduos, que são vetados de identificá-los como fruto da história humana. Daí, torna-se exequível para a burguesia legitimar-se mediante a socialização da sua visão de mundo junto aos sujeitos que explora. Foi nesse contexto que brotou e se tem proliferado o fetichismo da individualidade, que considera ser o ato educativo e de desenvolvimento humano um produto das contingencialidades e das oscilações inerentes às relações tecidas na cotidianidade, e não fruto de um ato intencional e planejado, como teoriza Newton Duarte:

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade, temos o da individualidade. [...] é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia neoliberal, o seu resultado é a negação da liberdade. Um exemplo bastante claro disso é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa, desde a educação infantil até o ensino universitário. Essas pedagogias, todas apoiadas na ideologia liberal, mesmo quando disso não tenham consciência, aparentam ser promotoras da liberdade, mas, na verdade, escravizam as pessoas à espontaneidade de processos sociais e naturais. (DUARTE, 2012, p. 10)

O fetichismo da individualidade remete, portanto, à questão educativa. Significa a entrega ou adequação da formação dos indivíduos à cotidianidade fetichizada do capitalismo. Sustenta-se o fetichismo da individualidade nas concepções apologéticas do espontaneísmo, nas decisões sobre o que aprender, em detrimento do currículo escolar que visa circunscrever no indivíduo singular a humanidade que foi produzida pelo coletivo dos homens ao longo da história (SAVIANI, 2019). Desse modo, o fetichismo da individualidade pode manifestar-se de diferentes formas, isto é, representado em concepções naturalizantes múltiplas, tais como se observa em vertentes populares ou científicas como o construtivismo:

Existem, também, outras formas de fetichismo da individualidade. Uma delas, bastante popular, é aquela na qual se pensa que as pessoas nascem com suas características básicas definidas, seja por vontade divina, seja por herança genética. Outra não muito diferente é aquela na qual as características básicas da individualidade de uma pessoa são definidas nos primeiros anos da infância, digamos, por exemplo, nos primeiros seis anos. No resto da vida de uma pessoa o que ela poderá fazer é não mais que conhecer e “aprender a lidar” com essa individualidade. (DUARTE, 2012, p. 11)

De modo geral, todo fetichismo causa a impressão nos indivíduos de que “as relações estabelecidas no mercado seriam relações entre os objetos, quando, na verdade, são relações sociais” (DUARTE, 2012, p. 9). Por esta razão, com eles, objetos assumem forma mística e poderosa, quando deveriam possuir forma humana e passível de ser conhecida pelos indivíduos, isto é, uma forma **desfetichizada**, que se explica pela apropriação do conhecimento que permite a superação da “aparência de que os fenômenos da realidade social teriam vida autônoma e exerceriam poder sobre os seres humanos passando a vê-los como produtos da atividade humana coletiva”. Referenciando-se em Lukács, Newton Duarte aponta, ainda, para a necessidade de difusão entre as novas gerações do **conhecimento desfetichizador**, que “seria constituído por um duplo movimento: em primeiro lugar o desmascaramento da aparência falseadora e em segundo lugar a recuperação do papel dos seres humanos na história (1967b, p. 379)” (DUARTE, 2016, p. 85). Por isso, com Lígia Marcia Martins, é possível ampliar o alerta

sobre o risco de “Relegar para um discreto segundo plano o conteúdo da aprendizagem em nome de um apologético ‘aprender a aprender’”, pois isso implicaria “conceber ‘[...] o processo educativo como um processo de interação entre significados subjetivos e individuais em oposição à transmissão de um saber objetivo socialmente construído’ (DUARTE, 2000b, p. 108)”. Os resultados, segundo esta autora, são plenos em rebaixamento da humanidade, pois chega-se à “individualização do conhecimento, a naturalização das desigualdades e a cruel responsabilização do indivíduo por aquilo que suas condições objetivas de vida não lhe permitem, no que se inclui uma educação escolar de qualidade” (MARTINS, 2012, p. 58).

A breve incursão teórica até aqui realizada se fez necessária para revelar parte do que está oculto no desenvolvimento da contrarreforma curricular e da reforma empresarial da educação que se desdobra no Brasil desde os anos 1990. A atuação dos reformadores empresariais é datada do início dessa década e se efetiva na forma de sucessivas diretrizes que ajustaram a educação às experiências que funcionam como **vetor de privatização da escola pública**. Já o que se denomina aqui de **contrarreforma curricular** é fruto do desmonte que teve início nos anos finais da década de 1990, como descreve Luiz Carlos de Freitas, e que se tornou possível mediante o **movimento pelas referências curriculares nacionais**, introduzido oficialmente e de maneira sistemática a partir da “coalização de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Democratas (DEM)¹⁴⁵” (FREITAS, 2018, p. 9).

O **movimento pelas referências curriculares nacionais** oficializou-se no final dos anos 1990, mas algumas experiências anteriores já demonstravam que era essa a intenção da direita neoliberal brasileira, especialmente ao instituir processos de avaliação de larga escala, que se articulam às referências almejadas, desenvolvendo experiências de imposição de um currículo para as escolas públicas brasileiras, como ocorreu com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Atesta Freitas que os PCN, junto com “o fortalecimento dos processos de Avaliação da Educação Básica (Saeb)”, foram “ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability*) no país (FREITAS, 2018, p. 12, grifos do autor).

Citando estudos de Sahlberg, Freitas descreve que o avanço da perspectiva empresarial insere-se em um **movimento global de reforma educacional**, cujas seis características centrais são: 1) “padronização da e na educação”; 2) “ênfase no ensino de ‘conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Literatura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais

¹⁴⁵ No ano de 2022 o Democratas (DEM) fundiu-se com o partido de extrema-direita no qual Jair Bolsonaro foi eleito Presidente da república no ano de 2018, o Partido Social Liberal (PSL). A fusão entre DEM e PSL gerou a nova nomenclatura: União Brasil.

alvos e índices de reformas educacionais”); 3) “ensino voltado para ‘resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem’, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores”; 4) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; 5) “políticas de responsabilização baseadas em testes’ que envolvem ‘processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”); e “finalmente” 6) “um ‘maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado’ que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização” (SAHLBERG, 2011 *apud* FREITAS, 2018, p. 39).

A voucherização é a principal modalidade de privatização preconizada pelos reformadores. Todavia, uma segunda modalidade aquece o ambiente, para que ele atinja o ponto de explosão e destruição da escola pública. Trata-se de um fenômeno cujos reformadores brasileiros preferem escamotear chamando-o de **publicização** e que consiste na “terceirização de escolas à *iniciativa privada lucrativa ou não* (ONGs)”. Porém, os mecanismos são “intermediários” e “entre outras consequências, criam mercado e a ambiência necessário para se chegar aos *vouchers*” (FREITAS, 2018, p. 50).

O discurso dos reformadores tenta passar a imagem de que a parceria com a iniciativa privada resolveria o problema da qualidade da educação. A dita parceria entre as escolas públicas e as entidades privadas não “publiciza” a escola, mas a privatiza, afinal,

não existe “meia privatização”. Não existe “quase mercado”. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a *caminho da privatização plena* da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público. (FREITAS, 2018, p. 50-51)

As parcerias entre escolas e entidades não escolares retiram o controle popular e a possibilidade de gestão da escola das mãos dos educadores, para colocá-las sob o controle de entidades privadas e de sua visão de mundo, que sustenta a privatização dos recursos da escola e do pensamento pedagógico, cerceando a liberdade no lugar de instituí-la. A **publicização** propalada é, portanto, mais uma enganação proferida pelos interessados em explorar a escola como um negócio e, numa expressão mais apropriada cunhada por Freitas, deve ser entendida como **vetor de privatização da escola pública**:

A privatização intensiva quando possível ou, em alguns casos, a criação de um *vetor de privatização* progressivo, estão destinadas, igualmente, a transformar o “direito a educação” em um “serviço” a ser adquirido, em última instância, por *vouchers* (e suas variantes) de “provedores privados” de educação. (FREITAS, 2018, p. 59, grifos do autor).

Erika Moreira Martins registra que a **disseminação da tendência público-privada** nasce na América do Norte e tem por propósito **promover “o terceiro setor”** por meio da **“proliferação de ONGs, institutos e fundações”**. As táticas suplantadas pelos reformadores empresariais da escola consistem em uma multiplicidade de propostas que visam correlacionar a escola pública com a iniciativa privada pela **“responsabilidade social empresarial/corporativa”**, do **“investimento social privado”** do **“voluntariado”**, com vistas a atender à propaganda de suposta “parceria entre o público e o privado no enfrentamento de questões sociais” (MARTINS, 2016, p. 35).

Maria Gloria Marcondes Gohn foi uma das intelectuais do campo da esquerda brasileira que mais celebraram a chegada da **publicização no Brasil**. Em um escrito datado do ano de 2009, a intelectual demonstrou sua consonância com a prática de entrega da educação às entidades privadas sem fins lucrativos que atuam na educação. Para Gohn, a parceria público-privada é símbolo da educação no século XXI. Do seu ponto de vista, ocorre a dança pós-moderna do teatro identitário que retira de cena os sujeitos históricos do passado, para dar lugar a novos atores sociopolíticos e culturais: as instituições do **terceiro setor**, segundo ela, protagonistas da nova relação entre Estado e Sociedade. Por isso Gohn celebra as diretrizes governamentais da política neoliberal do Estado Brasileiro, que estabeleceram um regime jurídico apropriado para fazer florescer as organizações sociais privadas e filantrópicas, como a Lei do Voluntariado (BRASIL, 1998)¹⁴⁶. Não só celebra como reitera o **tripartismo** que,

¹⁴⁶ A Lei do Voluntariado, Lei nº 9.608 de 18 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998), é um marco no fomento das práticas de desregulamentação do mercado e flexibilização das leis trabalhistas, tanto que seu primeiro Artigo, juntamente com seu parágrafo único, voltam-se para descaracterizar qualquer vínculo empregatício ou coibir o pagamento de obrigações trabalhistas e previdenciárias por parte do contratante, na relação contratual estabelecida entre o voluntário e a entidade do setor público: “Art. 1º. Considera-se serviço voluntário, para os fins desta Lei, a **atividade não remunerada prestada por pessoa física a entidade pública** de qualquer natureza ou a instituição privada de fins não lucrativos que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência à pessoa. Registre-se que a Lei volta-se para a abertura jurídica que legitima um contrato paralelo a fim de obter trabalho a ser explorado de forma gratuita pelos entes contratantes, tanto que delibera ser necessária a formalização do contrato de valor jurídico entre as partes – pessoa física e entidade estatal: “Art. 2º O serviço voluntário será exercido mediante a celebração de termo de adesão entre a entidade, pública ou privada, e o prestador do serviço voluntário, dele devendo constar o objeto e as condições de seu exercício”. Abre-se a possibilidade, também, de geração de benefícios a grupos privilegiados que, ao prestar o suposto serviço voluntário, tem a permissão legal para receber recursos públicos sob o pretexto de ser ressarcido pelas despesas comprováveis e inerentes à atividade do trabalho voluntário. Dessa forma, pagamentos diversos dispostos sobre a rubrica “diárias”, pode justificar irrestritamente contratações para fins diversos e, é claro, possibilitando o pagamento de remunerações, porém desprovidas de direitos sociais de trabalho e previdência, a menos que se planeje um excedente de pagamento na forma de ressarcimento de despesas, de forma planejada com grupos e pessoas privilegiados, a fim de que os mesmos utilizem dinheiro público para possibilitar esta vantagem a alguns em detrimento de muitos outros vitimados pelo trabalho explorado não pago: “Art. 3º O prestador do serviço voluntário poderá ser ressarcido pelas despesas que comprovadamente realizar no desempenho das atividades voluntárias. Parágrafo único. As despesas a serem ressarcidas deverão estar expressamente autorizadas pela

como já analisado no segundo capítulo deste texto, é um instrumento de cooptação e conciliação de classes, voltado para dar a impressão de que empresários, trabalhadores e o Estado definirão políticas apropriadas, que refletem os interesses dos diversos grupos sociais subalternos. Entretanto, a forma do tripartismo é democrática apenas na sua aparência; afinal, o que prevalece são as imposições das pautas do empresariado em detrimento dos trabalhadores, que são constrangidos a aceitar as leis e tendências do lado mais forte, a lei que impõe os interesses dos Aparelhos Privados de Hegemonia que disputam e são majoritários na condução e aceitação de suas pressões na política de Estado.

Gohn nega as contradições e afirma o projeto político e pedagógico hegemônico como se este fosse um curso natural a ser tomado por toda a sociedade:

No campo da educação, no século XXI, entraram em cena novíssimos sujeitos sociopolíticos e culturais, muitos deles institucionais, com as fundações e entidades do Terceiro Setor. Essas entidades foram estimuladas pelas novas diretrizes governamentais, tanto nacionais quanto internacionais, e pelo suporte jurídico que obtiveram no fim dos anos 1990 com a Lei do Voluntariado, ou do Terceiro Setor – que gerou a regulamentação das novas regras para parceria público-privada. Foram estimuladas também pela criação de novos fundos e projetos de apoio à articulação das entidades da sociedade civil e pelas redes públicas de escolas do ensino básico, assim como novos Fóruns e Conferências Nacionais, e pelo Plano Nacional da Educação. Outros estímulos vieram também das linhas de projetos/programas lançadas por entidades de apoio à pesquisa acadêmica. [...] alguns desses sujeitos passaram a falar e a reivindicar em nome de “movimento social” para suas ações. De fato, o conjunto das entidades, associações ou movimentos passaram a atuar em redes, a exemplo das análises de Castells (1996). (GOHN, 2009, p. 35)

Não entendeu Gohn que a rede da sociedade é para arrastar os trabalhadores e deixar livre o mar aberto para que as entidades do terceiro setor procedam com as tratativas de mercantilizar e industrializar todos os espaços possíveis, mediante destruição de direitos e subsunção dos trabalhadores a contratos superexploradores e desprovidos do direito. A rede que Gohn defende possui firmeza e espaços suficientes para jogar milhões de proletários na mais absoluta indigência e total falta de perspectivas, para depois serem julgados por uma rede ideológica espúria, capaz de pôr sob a responsabilidade dos próprios trabalhadores fígados o fracasso e a marginalização a que são submetidos.

Tendo ou não a colaboração da intelectualidade de esquerda aderente ao projeto do capital, os APHs prosseguem obstinados em disseminar a mentira da publicização. Um fato indica todo o alvoroço do setor privado em se apossar das instâncias tripartites e apostar fortemente na propaganda em torno do modelo dito de “gestão compartilhada”: os resultados financeiros expressam lucros cada vez maiores. A parceria tem sido lucrativa e expressiva e

entidade a que for prestado o serviço voluntário”. Curta e grosseira, a Lei do Voluntariado segue seu curso de promover privilégios e desmontar os direitos profissionais, trabalhistas e sociais da classe trabalhadora brasileira.

parte das receitas dos grupos mais poderosos que se capitalizam com a reforma empresarial em sua modalidade de **vetor de privatização**, vem demonstrando tendência de crescimento exponencial. Foi por isso que no ano de 2014 os empreendimentos educacionais privados responderam “por 85% dos investimentos dos 113 investidores privados então associados ao Grupo” de Institutos, Fundações e Empresas, “os quais movimentaram, naquele ano, **três bilhões de reais**”. Destaca-se que “10% desse montante advinham de contratos/convênios com o setor público (FOUNDATION CENTER E GIFE, 2014)” (ADRIÃO; DOMINCIANO, 2018, p. 2-3).

Esses rendimentos são progressivos na medida em que vão se criando nichos de mercado no lugar do que antes era educação pública. A mais tradicional fonte de receita dessas parcerias que beneficiam a iniciativa privada, com ou sem fins lucrativos, vem, certamente, do programa que permite adquirir livros para as escolas públicas junto a poderosos grupos editoriais, mas não para por aí. A própria autora pós-moderna Elisabeth Macedo denunciou os fortes interesses comerciais das entidades que buscam diuturnamente privatizar a educação básica. Para ela, o Brasil tem sido solapado por “interesses comerciais muito fortes” (MACEDO, 2018, p. 31) do empresariado organizado em torno da defesa da educação pública. Baseando-se em dados do IBGE, ela aponta que o país possuía no ano de 2010, conforme o último Censo demográfico, em torno de 45 milhões de pessoas em idade escolar. Daí o empresariado, ganancioso de explorar esse vasto mercado, tem feito a farra dos lucros às custas dos recursos governamentais. Macêdo capta alguns indicativos práticos que demonstram o interesse dos reformadores no alastramento das possibilidade de parceria público privada, afinal, até aqui isso significou: 1) a utilização de 100 milhões de reais retirados dos recursos do tesouro nacional para beneficiar entidades diversas em 2018, a fim de que ocorresse a implementação da Base Nacional Comum Curricular; 2) a criação de “um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais”, a exemplo das “consultorias na formulação dos ‘currículos em ação’ nos municípios”, dos “seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores”, “dos movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação”. No calor do momento em que se travavam as disputas para aprovar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, Elisabeth Macêdo foi contundente e assertiva em fornecer à literatura pedagógica a denúncia dos reais interesses dos grupos privados em vender pacotes tecnológicos e esvaziar o caráter público da educação escolar, desprezando todo o arcabouço teórico e científico produzido pelas universidades públicas brasileiras, que tratam a questão educacional como um dever do Estado

e identificam no poder popular e na atuação dos educadores os agentes que possuem legitimidade para dar prosseguimento às questões da oferta e gestão do ensino público:

Só para dar materialidade a tais exemplo, em março agora (2018), ocorreu em São Paulo, evento de promoção da MindLab, empresa privada que vem atuando na formação de professores e em ambientes informáticos para o desenvolvimento, entre outros, de jogos educativos voltados ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, um dos “novos” conceitos presentes na BNCC. A propaganda da MindLab traz um conjunto de parcerias com Universidades estrangeiras, dentre as quais a Yale University, em que são realizados estudos experimentais – modelo cuja validade é questionada na literatura educacional desde os anos 1970 – com a função de avaliar os jogos por ela produzidos. Na mesma época, no Rio de Janeiro, ocorria um evento sobre a BNCC e a formação de professores, nos quais estavam representados o MEC, o Teachers College/Columbia University e a Fundação Lemman. A única instituição de formação de professores brasileira presente oficialmente era o Instituto Singularidades, sediado em São Paulo e parte do grupo Península (Leia-se Abílio Diniz). Estamos abrindo mão do caráter público das políticas educacionais, não apenas pela parceria com instituições privadas, mas pela assimilação de seus modos de gestão (BALL, 2012). Estamos jogando fora uma experiência de formação de professores e de pesquisa das Universidades brasileiras para “comprar” parcerias internacionais contestadas em seus cenários nacionais e que pouco conhecem da nossa tradição. (MACEDO, 2018, p. 31)

É lamentável que uma crítica dessa envergadura realizada por esta intelectual tenha como proposta de superação o conjunto da obra do próprio estofado intelectual, que tem alimentado e assessorado, durante todo transcurso do progresso da reforma empresarial na educação, os próprios reformadores e o Estado quando assumido por governos neoliberais. Defensora do perspectivismo teórico pós-moderno da Ecologia dos Saberes, elaborado pelo intelectual português Boaventura de Souza Santos, Macêdo, junto com intelectuais e parcerias como Alice Casemiro, defendem a organização do currículo escolar que incorpora a ideia de **redes de conhecimento** e de **tessitura de conhecimento em rede**. Com fulcro em tradições da psicologia do desenvolvimento e da concepção pedagógica escolanovista, prega-se nesta teorização o redimensionamento do currículo escolar tendo por foco central a **cotidianidade**, entendida como o ambiente natural, social e cultural espontaneamente tomado como *locus* de desenvolvimento das capacidades humanas. Tal perspectiva circunscreve-se, desse modo, no âmbito das concepções pedagógicas que colocam em movimento **o fetichismo da individualidade**. Tem-se, dessa maneira, um *contradictio in terminis* por parte dos grupos que criticam, mas que elaboram o conjunto daquilo que compõe o estofado intelectual da hegemonia burguesa na educação das massas. Confirmando sua posição, junto com Lopes, Macêdo assevera:

A incorporação das idéias de **redes de conhecimento** e de **tessitura de conhecimento em rede torna-se fundamental** em face da multiplicidade e da complexidade de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos e nas quais **criamos conhecimentos e o tecemos com os conhecimentos de outros seres humanos**. Nesse sentido, a **tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços cotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer**

curricular como uma produção de sentido. (MACEDO; LOPES, 2002, p. 36-37, grifos meus)

A categoria **resistência passiva** talvez possa explicar a prática dos intelectuais que fazem a crítica ao capitalismo, mas propõem soluções fragmentárias, espontaneístas e vincadas da perspectiva de exílio, do êxodo e da fuga dos conflitos e contradições sociais. Avisa Daniel Bensaïd que não se pode fugir em massa do círculo da produção capitalista. Resistir passivamente atende à lógica neopositivista, que fecha todos os sentidos no exílio e confia o desenvolvimento do conjunto da humanidade nas mãos dos dominadores:

No Estado moderno, onde a dominação impessoal se enraíza na exploração falsamente consentida em nome de um contrato de simplórios, a **resistência passiva** (“basta que não os apoiem mais”) se traduz não pela luta por “pressionar” ou “sacudir” o poder, mas pelo **exílio, êxodo, evasão, em direção à linha de fuga. Mas não se foge em massa do círculo infernal da reprodução capitalista.** (BENSAÏD, 2019, p. 20, grifos meus)

A opção dos intelectuais que enveredam pela resistência passiva amplia as dificuldades de confronto e as condições de se construir uma estratégia capaz de combater contundentemente os APHs na educação brasileira. Outrossim, outros fatores propiciam o fortalecimento dos APHs na atualidade.

Registre-se que a organização federativa brasileira possui um regime de responsabilidade fiscal que empurra os governos subnacionais a irrigar as contas das entidades privadas com substantivas remessas de dinheiro. Ao abrir mão de implementar um Sistema Nacional de Educação (SNE), o Estado brasileiro demonstra como as frações de classe burguesa atuam para locupletar-se do orçamento estatal destinado à educação escolar. As bases para que a atual condição fosse imposta remontam aos tempos da proposta do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que chegou ao congresso por meio do esforço do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP). A proposta, elaborada por Dermeval Saviani e aprovada pelo FNDEP concatenou esforços para sintetizar os interesses das massas populares, sendo a primeira versão do Projeto Lei após o registro restritivo, que foi relatado na Câmara dos Deputados por Octávio Elísio, eleito deputado federal pelo PSDB no Estado de Minas Gerais. Relata Dermeval Saviani que esta proposta, caso fosse aprovada no Senado Federal, conduziria o país a organizar, pela primeira vez na história, um Sistema Nacional de Educação (SNE). Em que pese as novas versões e inclusões que alteraram a proposta original no âmbito da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, a finalidade do SNE permaneceu circunscrita no texto aprovado pela Câmara dos Deputados. Do projeto original, mediado pelas mudanças feitas pelo relator, o deputado Jorge Hage (MDB da Bahia), derivou o projeto-substitutivo da proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incorporou as

indicações fruto da escuta democrática de Hage, e que foi aprovado pela referida Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara Federal em 28 de junho de 1990. Na análise de Saviani, ainda que se tenha mantido a previsão legal de instituir o SNE, o texto de Hage subverteu o caráter socialista da proposta e declinou em favor de uma concepção social-democrata da educação:

Dir-se-ia que, de uma concepção socialista que marcava a proposta original, as transformações operadas ao longo da tramitação na Comissão de Educação da Câmara deram ao texto aprovado o caráter de uma concepção social-democrata. Assim é que a educação é aí fortemente entendida como um direito social que deve ser garantido pelo Estado a quem cabe regulamentar, planejar e executar ou supervisionar a execução das medidas que viabilizem a cada cidadão o exercício desse direito nos limites da ordem vigente. Daí o empenho do texto legal em atingir o máximo de explicitação dos mecanismos instituídos, o que lhe conferiu, do ponto de vista formal, um caráter analítico que se estendeu por 20 capítulos com 172 artigos contendo, por sua vez, grande número de parágrafos, incisos e alíneas. (SAVIANI, 2011, p. 221, grifos meus).

Todavia, não estava ainda o projeto da LDB aprovado na câmara a partir do substitutivo Hage, coerente com os interesses da fração hegemônica da burguesia que tinha no governo Collor sua legítima representação. Isso posto, a lógica de intervencionismo estatal preconizada pela social-democracia e transcrita para o texto da lei apresentava-se como não coetânea do projeto modernizante das elites heterônomas brasileiras e, por essa razão, sob o ponto de vista dessas elites, precisava ser cortado pela raiz. Nesse cenário os Aparelhos Privados de Hegemonia e o governo neoliberal de Fernando Collor de Mello,¹⁴⁷ contaram com os precisos serviços de um Senador da República, identificado com a esquerda brasileira e tido, por muitos, como figura icônica da democracia devido à sua história de luta contra a ditadura militar e em defesa da escola pública. Não contavam as forças progressistas que Darcy Ribeiro resolvesse se converter em arauto da reforma produtivista de educação. Foi por meio da atuação de Ribeiro, que atropelou todo o longo e democrático processo que se travou na Câmara, que a lei do mais forte se fez valer em tempos de hegemonia neoliberal, como explica Saviani:

Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas, ao longo da década de 1980, e

¹⁴⁷ Ao fazer de Darcy Ribeiro fantoche na desfiguração de uma LDB Popular, o governo Collor busca dar continuidade a sua política, crivada da ideologia neoliberal na educação. Sua equipe já tinha colocado em curso “a política do Banco Mundial para a universidade. Os operadores de seu governo, basicamente membros de um ‘centro de influência’ gestado dentro da Universidade de São Paulo – o Núcleo de Pesquisa de Ensino Superior (Nupes/USP) –, elaboraram as linhas mestras do projeto de universidade do novo governo. Em poucas palavras, o projeto objetivava diferenciar as instituições de ensino superior e diversificar as suas fontes de financiamento – uma iniciativa que fora ensaiada na ‘Nova República’, através do Grupo Executivo Para a Reformulação da Educação Superior (Geres), no qual atuaram membros do Nupes. A combinação dessas duas orientações bloquearia, de fato, a construção de uma política unitária de educação que possibilitasse a generalização da universidade pública e gratuita, assentada no princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, Collor ignorou que a agenda dos organismos internacionais precisaria ser recontextualizada em função da história das instituições e da existência de entidades dispostas a lutar em defesa da instituição” (LEHER, 2010, p. 36-37)

recobrou novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado em uma economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos da LDB na Câmara dos Deputados, se constituiu como referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado, sob o patrocínio do MEC, e se transformou na nova LDB (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). (SAVIANI, 2019, p. 5-6).

Roberto Leher também comenta que,

Darcy Ribeiro (PDT), ciente de que seu projeto de LDB dificilmente seria incorporado pelo Fórum e pela esquerda, negociou a manutenção de alguns pontos de seu projeto original com o governo e colocou sua notoriedade a serviço do projeto educacional do MEC/Banco Mundial. Foi um senador do PSDB que viabilizou o golpe regimental que permitiu a Darcy Ribeiro elaborar “seu” substitutivo (SAVIANI, 1999). Ironicamente, como aponta argutamente Saviani, a alegação que justificou o golpe da LDB-Darcy foi justamente a presumida presença de inconstitucionalidades no projeto da Câmara; entretanto, a lei aprovada afronta diversos preceitos educacionais constitucionais, prevendo a “diferenciação” de universidades, uma possibilidade não prevista na Carta Magna, e a inversão dos termos do dever de educar, atribuindo essa responsabilidade primeiro à família e somente em segundo lugar ao Estado (LEHER, 2010, p. 49).

Saviani assevera que, se aprovado o projeto de Darcy Ribeiro, na forma original, o resultado seria desastroso. Os pontos a seguir, identificados por Saviani, confirmam a crítica feita por este teórico ao projeto de Darcy Ribeiro que legitimava, entre outros: 1) “o empobrecimento do ensino médio reduzido a cinco anos de ginásio e um ou dois de cursinho pré-vestibular”; 2) “o restabelecimento dos antigos cursos e exames de madureza I e II”; 3) “as diferentes omissões [...] referentes ao Sistema Nacional de Educação e ao Conselho Nacional de Educação”, e 4) “ausência de mecanismo que garanta a efetivação das medidas preconizadas, o que acaba por tornar letra morta os pontos que poderiam representar algum avanço”. (SAVIANI, 2011, p. 223).

O estrago não foi maior por conta do próprio processo legislativo que possibilitou o recuo do Congresso Nacional em aprovar alguns aspectos da Lei Darcy Ribeiro, como é conhecida atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 20 de dezembro 1996, na forma da Lei n. 9.394/1996. E o recuo foi deflagrado pelo próprio senador Darcy Ribeiro, que se apressou em apresentar um substitutivo ao próprio projeto no mês de março daquele ano, a fim de garantir a aprovação da **LDB minimalista**, que deprecia o dever estatal de financiar a educação das massas e oblitera o controle popular da escola pública, lastreando os interesses privados dos reformadores empresariais da educação. Este segundo projeto de Ribeiro não apresenta nenhum aspecto destoante da orientação política seguida pelo governo e pelo empresariado. Com a LDB de Ribeiro o caminho tem estado

livre para a apresentação e aprovação de **reformas pontuais, tópicas, localizadas**, traduzidas em medidas como o denominado “**Fundo de Valorização do Magistério**”, os “**Parâmetros Curriculares Nacionais**”, a **lei de reforma do ensino profissional e técnico**, a **emenda constitucional relativa à autonomia universitária**, além de outras como os **mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio** e o “**provão para os universitários**”. (SAVIANI, 2011, p. 226, grifos meus)

No que diz respeito ao Sistema Nacional de Educação, Ribeiro contou com a cooperação de deputados conservadores no Congresso Nacional. Destacou-se a atuação de Heraldo Tinoco para desconfigurar o texto da Lei e fazer valer o abstrativo tema da Organização da Educação Nacional que suplantou o SNE. A questão de ordem que se levantou, primeiramente na Câmara, mas mantida em sequência nos debates do projeto de Lei apresentado por Darcy Ribeiro, atacava o caráter constitucional do SNE. Para os grupos contrários à proposta, o SNE seria uma imposição que retiraria a liberdade dos “sistemas” municipais, estaduais e distrital de ensino, supostamente ferindo a autonomia desses entes subnacionais em organizar e gerir a escola pública. Daí derivou a alternativa incorporada no texto da lei de **Organização da Educação Nacional**, no lugar da proposta de instauração do Sistema Nacional de Educação. Não estava em jogo uma mudança de nomenclatura em si, mas o alvo do ataque era mesmo o conteúdo da proposta de instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE). Com a denominação “Organização da Educação Nacional” estruturou-se no texto os mecanismos para assegurar o desaparecimento de condições mínimas para sustentar a gestão democrática de um sistema. Prova disso foi o desaparecimento do Fórum Nacional de Educação no texto da Lei, assim como a anulação do debate das tratativas necessárias para impedir o escoamento de dinheiro público para entidades privadas, desde que a LDB minimalista se esquivou de regulamentar os Artigos 209 a 213 da Constituição Federal de 1988. Ribeiro garantiu também a subsunção do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao executivo federal, limitando a liberdade e autonomia do órgão e convertendo-o de órgão de Estado a órgão de governo. Constituem-se, assim, as condições necessárias aos interesses do governo, por aprisionar o CNE ao Ministério da Educação, afinal, naquela ocasião “já se encontrava em vigor, homologada pelo Congresso, a medida provisória originária do presidente Itamar Franco e reeditada por Fernando Henrique Cardoso” acerca da definição e escolha de membros para integrar o referido Conselho. Conseqüentemente, Darcy Ribeiro agiu em sintonia com seu grupo político ao esquivar-se de detalhar a “composição e atribuições do CNE que figurava no projeto aprovado pela Câmara” (SAVIANI, 2014, p. 45). Priorizou-se assim a tecnocracia estatal que colocou nas mãos do MEC a tarefa exclusiva “de formular a política nacional de educação”, em detrimento do “caráter deliberativo do CNE” que constava “no projeto aprovado pela Câmara”. De tal modo preteriu-se a atribuição ao CNE de

ser “instância com representação permanente da sociedade civil para compartilhar com o governo a formulação, o acompanhamento e a avaliação da política educacional” e “órgão dotado de autonomia, representatividade e legitimidade, enquanto instância permanente e renovada por critérios e periodicidade distintos daqueles que vigoravam na política partidária” (SAVIANI, 2014, p. 46).

Estando o CNE configurado como órgão de governo, e não de Estado, e a educação pública sendo mantida na esfera da fragmentação, os representantes do empresariado passaram a regulamentar, paulatinamente, as medidas para transformar a educação de bem público em serviço, na lógica própria inerente ao conceito neoliberal, que, não custa lembrar, busca a “valorização dos mecanismos de mercado”, o “apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público” e provoca “consequente redução das ações e dos investimentos públicos. (SAVIANI, 2011, p. 227).

Destaca-se no arcabouço regulatório para atender às finalidades privatistas, sobretudo, a **Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF)**, aprovada na forma da Lei Complementar n. 101 de 4 de maio de 2000. Luiz Carlos de Freitas demonstra que a LRF poderia ser chamada de **Lei de Desresponsabilização e Irresponsabilidade Estatal para com a Educação**, afinal o seu surgimento representa o avanço das políticas indutoras da privatização. Explica este teórico que a tendência de favorecimento das instituições privadas se constata quando o poder público, “ao atingir o limite de gastos permitido pela lei” na área da educação, “não pode contratar novos professores para abrir novas escolas”. O impedimento da LRF em gastar com a educação converte-se, no próprio texto da lei, em liberdade para o poder público transferir parte do orçamento para iniciativa privada, ou seja, o Estado fica liberado para “privatizar por contrato de gestão e *vouchers*, pois esses custos não são contabilizados na lei de responsabilidade fiscal”. Por isso, reitera Freitas: “A LRF é indutora de privatização” (FREITAS, 2018, p. 139)

Com a política de descentralização intensamente instaurada a partir do governo Cardoso, somada à expansão da oferta e do tempo de escolarização no ensino fundamental, além de se considerar o aspecto do gradativo direcionamento das matrículas de ensino fundamental para gestão dos municípios, tem-se um cenário que coloca mais da metade das matrículas da educação básica [...] sob responsabilidade” destes. Constata-se, portanto, que a ação dos legisladores sob a liderança de Darcy Ribeiro visava, ao declinar de constituir um Sistema Nacional de Educação no Brasil (SNE), garantir à iniciativa privada a materialização do adágio popular “dividir para conquistar”. Ou seja, ao relegar a responsabilidade de prover a maior fração de tempo escolar e receber o maior contingente da população em idade de

escolarização para os municípios, estava-se transferindo tal dever para a “esfera menos aparelhada técnica e financeiramente”. Atribuição fragilizante que inevitavelmente tem sido acompanhada das “pressões da sociedade por assegurar a efetivação de direitos à educação”. O corolário desse encadeamento trágico não é outro senão de que, sob os auspícios da LRF, impõe-se limites ao teto de “gastos governamentais com pessoal em no máximo 60%”. Não há muitas alternativas aos entes municipais a não ser transferir “parte considerável das atividades educacionais para o setor privado” (ADRIÃO; DOMICIANO, 2018, p. 5). Ou o chefe do executivo municipal realiza tal manobra deliberada pela legislação ou, se optar pela defesa da educação pública, poderá ser penalizado com condenação jurídica e impedimento dos direitos políticos, por não cumprir com as determinações de irresponsabilidade social e educativa impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), quer dizer, **Lei de Desresponsabilização e Irresponsabilidade Estatal para com a Educação**.

A política de municipalização constitui-se em uma conquista do grupo conservador que desferiu ataques à perspectiva de se institucionalizar no país um Sistema Nacional de Educação. Armados em torno da defesa de uma falseada autonomia, os apologetas da municipalização e os representantes estatais que a atestam estão, como analisa Saviani, deixando “instâncias locais, [...] de certo modo” entregues “à própria sorte”, tendo em conta que “a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los”. Entretanto, ao se optar pelo isolamento, o Brasil “tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais”. (SAVIANI, 2014, p. 56). Com efeito,

apesar das proclamações em contrário, parece indisfarçável a conclusão de que a municipalização do ensino fundamental se configurou como um retrocesso, de modo especial nos estados que, como São Paulo, haviam assumido, com certa consistência, a responsabilidade por esse grau de ensino desde a implantação do ensino primário na forma da disseminação dos grupos escolares. O panorama que hoje se descortina, mesmo com o antídoto representado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) seguido pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), é aquele em que **os municípios pobres tendem a ter um ensino pobre, municípios remediados um ensino remediado e municípios ricos um ensino mais satisfatório**. Configura-se, dessa forma, um processo de aprofundamento das desigualdades que apenas recentemente se está procurando reverter com as ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). (SAVIANI, 2014, p. 56-57, grifos meus)

Toda a trama para colocar em curso a perspectiva do **vetor de privatização da escola pública**, tem início com a gestão de Cardoso na Presidência da República com a condução ortodoxa da contrarreforma de Estado (BEHRING, 2008), mediante a implementação do **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995**. Para Theresa Adrião, ao longo das

duas décadas do século XXI, o referido Plano contrarreformista não foi interrompido, posto que suas diretrizes e a “incorporação do setor privado (lucrativo e não lucrativo) como agente e ‘parceiro’ na elaboração de políticas” continuou. Os efeitos do contrarreformismo na educação escolar, do ponto de vista de Adrião, reitera-se mais recentemente na aproximação da escola pública brasileira com a “*governança corporativa da educação*, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE) no ano de 2014” (ADRIÃO, 2017, p. 131, grifos da autora). Juntamente com Vera Peroni, Theresa Adrião destaca que o modelo sugerido pela CLADE busca ampliar as possibilidades dos “grupos empresariais privados, **não exclusivamente do campo educacional**, organizarem-se em instâncias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais”. Para estas autoras, “**a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional**” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 49, grifos meus, preconizada pela CLADE e que o Brasil está seguindo com austeridade.

E quais são as instituições educacionais ou não exclusivamente deste campo que seguem a receita da CLADE? APHs que já eram hegemônicas, mas, especialmente após o golpe institucional do ano de 2016, têm logrado êxito em praticamente todas as suas investidas contra a educação pública. Desde 2006, tais APHs se organizaram em uma entidade filantrópica denominada **Todos Pela Educação (TPE)**, que agrupa instituições dirigidas por indivíduos que integram frações das “classes da burguesia vinculadas ao capital predominantemente nacional, com forte presença de grupos empresariais, principalmente paulistas. Essas frações encontram-se emaranhadas numa rede de participação de todo tipo e origem” (MARTINS, 2016, p. 32).

A Lei do Voluntariado foi o estopim, para que as entidades empresariais resolvessem se amalgamar em torno de um APH articulado e desenvolvido, que unifica diferentes instituições em torno da **ideologia neoliberal**. Destaca Martins que, sustentadas pela referida Lei, as entidades lançaram mão de táticas artificializadas na filantropia e na responsabilidade social das empresas. Os embriões do TPE são datados do final dos anos 1990 e início dos anos 2000, quais foram o **Centro do Voluntariado de São Paulo**, constituído em 1997 e, especialmente, o **Instituto Faça Parte / Instituto Brasil Voluntário** inventado no ano de 2001:

Dessa forma, o primeiro antecedente do TPE pode ser identificado em 2001, com o trabalho do voluntariado educativo no interior da rede pública de ensino, realizado pelo Instituto Faça Parte / Instituto Brasil Voluntário presidido por Milu Villela, e cujos vice-diretores/diretores são Luís Norberto Pascoal e Maria Lucia Meirelles. (MARTINS, 2016, p. 35)

Foi dentro do Instituto Faça Parte que se envidaram os esforços de unificar o empresariado para que juntos formassem um bloco poderoso, com o objetivo de determinar os

(des)caminhos da política educacional brasileira. Os parceiros foram facilmente canalizados pelas lideranças do referido instituto ao eleger como chamariz a defesa da **responsabilidade social e empresarial e investimento social privado**. Tal entidade demonstrava sua capacidade de aglutinação por ter entre os seus fundadores figuras emblemáticas do empresariado brasileiro; por contar a força da parceria com organismos multilaterais; e ter o apoio de parceiros e futuros executores da reforma empresarial dentro do Conselho de Secretários Estaduais de Educação (Consed) e da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Revela Martins que fundaram o Instituto Faça Parte, a socialite filantropa Milu Villela em parceria com Heloísa Coelho, do Instituto Voluntário. Integravam também a tropa de choque do capital na formação desse instituto o mandatário da TV Globo, Roberto Marinho; Maria Helena Johannpeter, do Grupo Gerdau e, também, do Centro do Voluntariado do Rio Grande do Sul; Roberto Klabin, da ONG SOS Mata Atlântica; e Valdir Cimino do Instituto Viva e Deixe Viver (MARTINS, 2016). Partiu deste grupo e de seus asseclas a iniciativa de criar a ONG Todos pela Educação (TPE), cuja concepção supostamente teria ocorrido durante o evento de assinatura do contrato entre o Instituto Faça Parte e o Programa Amigos da Escola (pertencente à Rede Globo), no qual os mentores do Instituto tiveram a “primeira ideia de estudar as iniciativas em educação pública buscando a convergência das ações propostas pelos governos, organizações internacionais e iniciativa privada”. Atribui-se à então presidente da UNDIME, Maria do Pilar, a frase originária que, segundo uma das dirigentes do Instituto Faça Parte fez nascer o desejo do empresariado ali reunido em ampliar suas demonstrações de preocupação com a qualidade da educação pública. Teria dito Maria do Pilar “que o Brasil precisaria definir a ‘educação de que precisamos para o país que queremos’” (MARTINS, 2016, p. 36). Partindo da quase mística frase da mandatária da UNDIME à época, foi que Priscila Cruz teria dado início aos seus estudos acerca do

investimento social privado em educação, os tratados internacionais que o Brasil havia assinado, o PNE [Plano Nacional de Educação], entre outros para montar uma matriz. Com esta matriz, “acharam muitas coincidências e, mesmo assim, viram que as pessoas não estavam trabalhando juntas, ficando ainda mais clara a necessidade de articulação”. (SIMIELLI, 2008, p. 145). (MARTINS, 2016, p. 36)

O empresariado considerou o estudo de Cruz como um grande achado para empreender sua luta pela expansão do mercado educacional brasileiro. Por isso, ainda no Instituto Faça Parte, contrataram um consultor junto à Universidade de Harvard, iniciando um intenso trabalho para captar empresas interessadas em se somar ao projeto que disputaria decisivamente a hegemonia, e deliberar o conteúdo da política educacional brasileira. Tomando como objeto a defesa de uma **educação de qualidade** para atender ao projeto de universalização da educação

básica, tais arautos da reforma empresarial da educação iniciaram seus trabalhos ainda sem se chamar ONG Todos Pela Educação. Seu trabalho inaugural? Interpelar o governo a converter suas pautas em políticas e, para tanto, contar com o apoio da população em geral, que deveria estar convencida que os postulados da suposta defesa da educação pública, perpetrados pelo grupo, eram legítimos e deveriam ser abraçados por todos. Isso se comprova no fato de que sua primeira medida foi fazer com que o Estado e a sociedade aderissem ao seu “Pacto Nacional de Educação”, que se efetivou instantaneamente no ano de sua criação, como instância tripartite que conformou “governo, empresas e algumas organizações da sociedade civil”. Por algum tempo o referido grupo era denominado de forma homônima ao Pacto que criara, mas logo “recebeu o nome oficial de **Compromisso Todos Pela Educação**” (MARTINS, 2016, p. 37, grifos meus).

O TPE pode ser considerado uma *think tank*, posto que é papel dessas entidades mobilizar “seus integrantes [...] com a intenção de influenciar políticas públicas através da produção e difusão de conhecimento”. Por essa razão pode-se afirmar que o TPE é a principal “*think tank* da educação [...]” (MARTINS, 2016, p. 13) brasileira.

Na visão de Luiz Carlos de Freitas, **o TPE é o movimento pela reforma empresarial no Brasil, que nasce da direita neoliberal e integra uma série histórica que se inicia nos Estados Unidos**. Embora mantenha sua forma mais desenvolvida através das ações políticas segracionistas, desenvolvidas naquele país norte-americano, a reforma empresarial na educação espalhou-se com facilidade pela América Latina, mediada pela agremiação dos empresariados dos países subalternos. A exemplo do que se realiza nos EUA, embora a direita neoliberal seja a expressão mais acabada desse movimento, ele “se espraia para posições de centro-direita, liberais e até de centro-esquerda”, não podendo ser visto, do “ponto de vista ideológico” como “um bloco homogêneo” (FREITAS, 2018, p. 42). Isso posto, Freitas alerta para um elemento que deve ser crucial nas análises em torno de entidades como o TPE: a diversidade de tendências políticas, pois

Há liberais-democratas e sociais-democratas cuja aspiração sincera é ter uma escola pública que garanta o “direito à aprendizagem” e ensino a todos: alguns destes são contra a privatização e outros aderem às propostas de privatização por “concessão de escolas à iniciativa privada”, por meio de processos mistos de gestão. E há os que defendem a privatização neoliberal, envolvendo a criação de um livre mercado concorrencial na área da educação, ancorado nas ideias de Milton Friedman (Friedman, 1955), influenciados pelas teses de F. A. Hayek. Também existem os que se declaram apolíticos e acabam sendo capturados, na prática, por uma dessas posições. A hegemonia de uma ou de outra dessas posições varia na dependência das redes locais de influência. No Brasil essas ideias se agrupam de várias formas, uma delas como um movimento pretensamente “apolítico” sob o manto de serem “todos pela educação”. (MARTINS, 2016). (FREITAS, 2018, p. 42-43)

Os grupos dominantes, para atingir suas finalidades, estão dispostos a realizar negociações com as mais diversas forças políticas. Por isso vale tudo para **construir consenso**. E os preceitos fundamentais para coibir dispersões no interior do APH Todos pela Educação tem sido a defesa da **responsabilidade fiscal** e da **necessidade de um sistema de avaliações periódicas** para se atingir resultados concretos, ou seja, um retorno desejável a ser celebrado como conquista da qualidade da educação. Tal consenso foi incorporado como base e princípio norteador do primeiro documento-síntese do TPE intitulado **10 causas e 26 compromissos** (MARTINS, 2016). No transcurso do processo que possibilitou a análise de dados, elaboração de documentos e realização de entrevistas que subsidiaram o referido documento-síntese foi que o TPE chegou aos seus primeiros objetivos claramente definidos e que são elencados por Erika Moreira Martins como 1) “universalizar o acesso e garantir a permanência na escola”; 2) “assegurar o aprendizado em cada etapa do ensino”; 3) “**avaliar, valorizar e responsabilizar os educadores**”; 4) ampliar a participação da família e da comunidade, bem como assegurar os recursos, a transparência e o monitoramento da execução de ações públicas” (MARTINS, 2016, p. 40, grifos meus). Desses objetivos derivam as ações estratégicas traçadas pelo grupo do Todos pela Educação (TPE), a fim de alcançar seus objetivos: 1) “Articular e comprometer todos os setores e influir para a continuidade das boas práticas públicas”; 2) “mapear e reconhecer boas práticas e políticas”; 3) “Divulgar informações, análises e evoluções dos indicadores”; 4) “mobilizar toda a sociedade brasileira, qualificando e ampliando a demanda por educação de qualidade para todos” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2007a, p. 19 *apud* MARTINS, 2016, p. 40).

No processo da interpelação dos agentes de Estado pelo TPE, tal ONG atingiu o propósito de sua constituição: compelir secretários municipais, estaduais e até o Ministro da Educação, à época de sua oficialização, Fernando Haddad, a incorporaram-se ao movimento. Junto com o Ministro foram convidados a integrar o movimento na qualidade de sócios-fundadores o presidente do INEP, do FNDE e a secretária da educação básica do MEC.

Após conseguir seduzir e constringer uma gama imensa de agentes públicos em sua itinerância, faltava ao TPE atrair mais entidades privadas multinacionais e um forte nome para ocupar o papel de organizador intelectual e moral da burguesia ao liderar este poderoso APH latino-americano. Daí surge a aproximação consolidada com o grupo Gerdau e seu líder Jorge Gerdau Joahnpeter, que “em julho de 2006” se incorporou ao “Compromisso TPE” e tornou-se o seu presidente. Hipertrofiado por agentes hegemônicos do “naipe” de Jorge Gerdau e sua empresa, e, na sequência, entidades como fundação Lehmann e a Fundação Jacobs, o TPE lançou-se ainda no ano de 2006, no empreendimento para fechar o cerco, ao se mostrar capaz

de causar a impressão junto à opinião pública de que aqueles que não se encaixaram precisavam ser automaticamente excluídos dos espaços de decisão. Dessa forma, sua hegemonia foi endossada por “segmentos religiosos, profissionais da mídia, os representantes do Ministério Público” entre outras influentes entidades, como “o Conselho Empresarial da América Latina” (MARTINS, 2016, p. 42).

Que não se cause aqui a impressão do movimento organizado das elites brasileiras ser um fenômeno adstrito à disputa pela política educacional. Na disputa pela escola e pelo currículo, apenas reverberam o que a burguesia nacional tem realizado ao longo de todo o transcurso de avanço da ideologia neoliberal no Brasil. A obra de Armando Boito Jr. é vastamente rica em demonstrar a atuação das frações das classes burguesas que, em que pese existirem conflitos entre elas, tem no modelo neoliberal um certo ponto de concordância e unificação quando o assunto é a defesa de seus interesses privados. A privatização, símbolo maior das disputas travadas pelo neoliberalismo junto ao Estado, atende aos interesses econômicos e de dominação política sobre os subalternos de todo o “conjunto do grande capital”. Para os grandes grupos econômicos ter acesso às câmaras setoriais que definem a política de Estado significa a manutenção de seus privilégios de exploração, à medida que ampliam as facilidades de apropriarem-se das entidades privatizadas. Não foi à toa que, no final dos anos 1990, um quantitativo inferior a cem, dentre os “grandes grupos econômicos privados apoderaram-se da quase totalidade das empresas estatais que foram a leilão”. Contaram tais grupos com “favorecimentos de todo tipo”, tais como: “subestimação do valor das empresas, possibilidade de utilização das chamadas ‘moedas podres’, financiamento subsidiado pelo BNDES, informações privilegiadas, preferência e ajuda das autoridades governamentais etc”. A participação em instâncias de aparência democrática é o caminho encontrado pelo empresariado, também seguido pela média burguesia, a fim de obter proveito das fatias que se convertem em significativas remessas de capital e manutenção de privilégios. Foi dessa forma que “a cúspide do capital brasileiro se apropriou da siderurgia, da petroquímica, da indústria de fertilizantes, das empresas de telecomunicação, da administração de rodovias, dos bancos públicos, das ferrovias etc”. Como consequência, “a participação das estatais no PIB caiu”, as “empresas privatizadas estão hoje entre as mais lucrativas do capitalismo brasileiro”. Conforme Boito Jr., a herança dessa política privatizante e de privilégios para o empresariado foi conservada durante o governo Lula que contribuiu ao instituir a “legislação das Parcerias Público-Privadas (PPPs) para serviços públicos e infraestrutura”. Para esse teórico, o incentivo às PPPs foi a “mais ambiciosa proposta na área da privatização” que o governo Lula conseguiu criar. Essa legislação protecionista assegura o monopólio de “acesso à exploração de serviços

de infraestrutura” às empresas privadas e assegura “a lucratividade”. Isto mesmo, a lucratividade está “assegurada na lei” das PPPs (Lei n. 11.079, de 30 de novembro de 2004), com previsão, em casos fortuitos, de que o governo suplemente com dinheiro público “os empreendimentos que não atingirem a ‘lucratividade esperada’” (BOITO JR., 2018, p. 29-30).

Ao tratar sobre essa abertura do mercado educacional brasileiro, Boito Jr. esclarece que esta foi uma forma do governo Lula atender às demandas dos segmentos médios não contemplados pelas políticas que prestigiavam a fração dominante do bloco no poder durante os governos anteriores. Desse modo, o surgimento do TPE coincide com o avanço do protagonismo da grande burguesia nacional e seu modelo de política neodesenvolvimentista, ambos traçados durante os governos petistas. Para atender a esse segmento, foi preciso ampliar a “**mercadorização dos direitos e de serviços como saúde, educação e previdência**” e foi dessa maneira que se estimou “a expressão dos negócios de uma nova fração burguesa” denominada por Boito Jr. de “**nova burguesia de serviços**, beneficiária direta do recuo do Estado na área de serviços básicos [...]”. (BOITO JR. 2018, p. 28, grifos meus). Essa prática de mercadorização coincide, também, com interesses do grande capital, que se sente contemplado ao perceber o avanço da redução dos gastos governamentais com serviços sociais tradicionais, tornando possível destinar uma imensa fonte de recursos do orçamento público para apropriação de rentistas, credores da dívida pública.

Tal explicação justifica todo empenho da burguesia brasileira e dos organismos internacionais em financiar e propiciar vantagens diversas para a ONG Todos pela Educação¹⁴⁸. Para Roberto Leher, o TPE é um movimento a mais da “**neofilantropia empresarial**” brasileira operado por “um restrito grupo que se revezou na direção das entidades do terceiro setor”, voltados para atuar como intelectuais e agentes privados defensores dos interesses hegemônicos das diversas frações burguesas, especialmente o bloco hegemônico no poder, a burguesia financeira internacional e nacional heterônoma. Ao se imiscuir na suposta defesa da escola pública, o empresariado visa “subordinar a educação pública à sua agenda”. É por isso que o **Instituto Ayrton Senna** está envolvido no TPE, pois suas ações e as conquistas delas derivadas

¹⁴⁸ Seus patrocinadores, divididos em três grupos que hierarquizam os maiores e menores doadores são: “Cota diamante: Grupo Gerdau; Cota ouro: Banco ABN Amro Real, Banco Itaú, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Suzano Papel e Celulose, e Fundação Educar Dpaschoal; Cota Bronze: Banco Santander Banespa, Rede Celtins, e Instituto Ayrton Senna. No âmbito internacional o BID financia e incentiva o TPE através de diversos convênios de cooperação técnica não reembolsável(is) [...]. O TPE também conta com apoiadores na área de comunicação (Instituto Razão Social, MC Comunicação, Fundação Telefônica, Fundação Bradesco, Rapp Collins, Agência África; DM9DDB, TV1, Rede Record e Lew’Lara\Tewa) e de estrutura física (Centro Voluntariado de São Paulo e Instituto Faça Parte)”. [...] Além disso, o movimento possui parcerias que não se caracterizam pelo funcionamento, mas demarcam um cunho político, dentre as quais se destacam as estabelecidas: Conselho Nacional de Educação (CNE), Consed, Unicef, Unesco, Gife, Instituto Ethos, MEC, Ministério Público Federal e Undime. [...] (MARTINS, 2016, p. 66-67).

respaldam as “corporações do setor financeiro, do setor agromineral, do setor de agroquímicos, editoras interessadas na venda de guias e manuais, provedores de telefonia, informática e internet, engajadas no cyber-rentismo”. Já a **Fundação Victor Civita**, que “edita a Revista Nova Escola”, envolve-se no TPE para difundir a ideia de “que a educação é um tema técnico-gerencial”. Sua atuação mira trazer privilégios para as entidades que apoiam o Grupo Civita, isto é, as “editoras”, o “capital financeiro, agromineral”, as “corporações da área de informática etc”. O **Grupo Gerdau**, “por meio de seu presidente Jorge Gerdau Johannpeter, outrora organizador do Movimento Brasil Competitivo (2001)” é destacado por Leher como, “em certo sentido [...] o germe do Movimento Todos pela Educação em conjunto com o Preal e o Itaú Social”. Nota-se, portanto, que esses, junto com a **Fundação Roberto Marinho**, proprietária do maior conglomerado de telecomunicação do país, colocam a agenda educacional das editoras, empresas de combustíveis, exploradoras do setor energético e do capital bancário, dentre outros, em movimento do TPE, afinal, atraindo uma imensa variedade de entidades desses ramos produtivo e improdutivo, para dentro da ONG¹⁴⁹. E o que se tem buscado com o projeto hegemônico do TPE? Reforçar e fazer crescer as “isenções tributárias” para empresas que atuam “no setor educacional”, além da intensa ampliação das “parcerias público-privadas na educação básica” para transplantar no Brasil o fracassado modelo estadunidense “das Escolas Charter” (LEHER, 2010, p. 58-59, grifos meus).

É dessa forma que o TPE faz com que os “fins justifiquem os meios”. No plano tático a ONG dedica-se a tarefas como a de produzir documentos e analisar estatísticas educacionais que são tomadas para o desenvolvimento de prescrições de como o Estado deve atuar para consertar o erro na qualidade da educação na forma de recomendações que são convertidas em metas. Dessa maneira o TPE vai ditando o caráter da reforma empresarial no Brasil através da institucionalização de uma **cultura de metas**, como sustenta Martins. “Segundo os seus parâmetros, a qualidade da Educação Básica pública brasileira traduz-se em metas e indicadores” (MARTINS, 2016, p. 72), por isso é preciso conceber metas a serem cumpridas pelos governos. Conforme reflete essa autora, a “cultura de metas” não é algo novo no país, afinal, atravessou-se toda a década de 1990 com o Brasil recebendo dos organismos internacionais e assinando compromissos em eventos por eles organizados nos quais

¹⁴⁹ Listadas por Leher: “Ale (combustíveis), Banco Triângulo, Bradesco Capitalização, Brasil Telecom, Celpe, Coelba, Cosern, Credicard, Grendene, HP Brasil, Instituto Unibanco, Instituto Vivo, Instituto Votorantim, Intel, Lenovo, LIDE – Grupo de Líderes Empresariais/Empresários pelo Desenvolvimento Humano, Martins Distribuidora, Microsoft Educação, Nívea, Oracle, Santa Bárbara Engenharia, Siemens, Suzano, Vale do Rio Doce. Alfabetização Solidária, Bovespa, Cosac Naify, Editora Ática, Editora Scipione, EDP, Fundação Bradesco, Fundação Cargill, Fundação Educar DPaschoal, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unilever, Intel, Itaotec, Microsoft, OSESP, Rádio Bandeirantes, SESI. (LEHER, 2010, p. 58-59)

concebiam-se metas o tempo inteiro – muitas cumpridas com extrema dificuldade ou cinicamente abandonadas pelos governos e proponentes, especialmente as que implicavam a responsabilidade estatal de ampliar gastos governamentais com a escolarização. O TPE, porém, apresenta ao país algo diferente que passa a predominar na cultura de metas. Segundo Martins, a novidade é “referente ao fato de o TPE apresentar para a sociedade metas (finais e intermediárias) mensuráveis com prazo para o seu cumprimento, assim como mecanismos de controle e acompanhamento de tais metas”. Tais elementos que implicam a estruturação dos mecanismos para acompanhar, controlar e interferir, nos casos de oscilações, consistem em uma tática arguta desse APH que se coloca “numa posição distinta perante outros movimentos e/ou grupos da sociedade civil que historicamente lutaram pela educação no Brasil” (MARTINS, 2016, p. 72). Impondo sua agenda de metas, especificamente as 5 para serem atingidas até este ano de 2022, e instituindo o regime de fiscalização dessas metas, o TPE lança-se à frente da concorrência, quer dizer, dos movimentos das classes trabalhadoras em defesa da educação, para credenciar-se como dominante no que diz respeito aos processos decisórios desenvolvidos no âmbito governamental que definem a política a ser desenvolvida na educação pública nacional.

As metas instituídas pelo TPE e com previsão de atendimento até este ano de 2022, possuem forte vínculo com uma lógica de **avaliação, responsabilização dos docentes e gestão das escolas** (Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4: Todo jovem com o Ensino Médio concluído até 19 anos; Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido).

Com base na necessidade de avaliar a Meta 2, por exemplo, o TPE atacou a província brasileira que extrai média alfabetização das crianças no país tendo como pretexto a ideia de que ela “se configurava como uma avaliação para fins pedagógicos e não como uma avaliação externa” (MARTINS, 2016, p. 78). E o que se esconde por trás da defesa de instauração de um sistema de avaliação externa? Moraes, Shiroma e Evangelista já alertavam que a defesa da implementação da avaliação externa em toda a educação básica coaduna-se com os interesses dos reformadores, a fim de instituir uma verdadeira “‘corrida’ da clientela por vagas” nos estabelecimentos de ensino mais bem avaliados, e “em tese”, pintados como entidades “capazes de aglutinar os mais competentes professores e alunos” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 99). Foi com esse intento que, aparentemente preocupados com o cumprimento da meta 2, o TPE realizou em 2007, experimentos a fim de fazer com que o Estado brasileiro aderisse à lógica empresarial ao implantar um sistema de **avaliação externa**, isto é,

testes censitários de larga escala para qualificar as melhores escolas em detrimento das que não atingirem as metas estipuladas:

Frente à preocupação da falta de um índice que atendesse à sua meta 2, o TPE não apenas apresentava a necessidade de uma avaliação ao final do ciclo de alfabetização como também elaborava e implementava uma proposta de avaliação para os alunos concluintes do 4º ano (3ª série). Em decorrência do fato citado, em 2011, o TPE, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro do Ibope, a Fundação Cesgranrio e o Inep, realizou a Prova ABC (Avaliação brasileira do final do ciclo de alfabetização). [...] **O objetivo principal da realização da Prova ABC foi desenvolver uma metodologia que permitisse verificar, por meio de uma avaliação externa e de larga escala, o desempenho das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental (meta 2), para que essas informações fossem utilizadas pelos gestores.** (MARTINS, 2016, p. 79, grifos meus)

A preocupação com as avaliações externas relaciona-se diretamente com a finalidade privatizante preconizada por esta ONG. O TPE, na qualidade de principal APH brasileiro da educação é **detentor do programa neoliberal conservador, que tem como objetivo a privatização da escola pública.** Essa ONG não só aperfeiçoou e criou instrumentos técnicos próprios para justificar a implantação de um sistema de avaliação de larga escala apropriado para realizar no Brasil o **mito do milagre do Texas**¹⁵⁰ (FREITAS, 2018), como tem agido eficientemente como ente privado, que organiza moral e intelectualmente a sociedade, em torno da defesa e naturalização do programa burguês para a educação das massas. É nessa perspectiva que sintetiza que a sua **cultura de metas** deve possuir três elementos essenciais não captáveis em uma análise aligeirada: 1) incorporação nas instâncias educativas brasileiras da “racionalidade própria do mundo privado, que se materializa através da **premiação**, do **controle** e do **aumento da competitividade**”; 2) hegemonização do seu projeto privatista e expressão da visão de mundo neoliberal; 3) “pressupõe a possibilidade de avaliação do país não somente internamente, como, também, em relação aos referenciais internacionais (OCDE)” (MARTINS, 2016, p. 80, grifos meus).

Os intelectuais orgânicos da ONG Todos Pela Educação (TPE) são agentes organizadores da cultura e da educação que, mesmo antes do ano da fundação deste Aparelho Privado de Hegemonia, engajaram-se com a reforma empresarial traçada a partir dos

¹⁵⁰ No Estado norte-americano do Texas instituiu-se um sistema de avaliação externa de larga escala utilizado como propaganda de governo que celebrava a melhoria das notas das escolas integrantes da sua rede. Comenta Luiz Carlos de Freitas que o **milagre do Texas** era mais em Huston “onde havia baixas taxas de evasão e acentuada elevação das notas após a implantação da reforma no Estado” o sucesso levou Rod Page, superintendente da educação em Huston a ser nomeado “Secretário do Departamento de Educação na gestão presidencial de Bush”. Entretanto, descobriu-se por meio de uma “revisão das estatísticas” que os resultados propalados eram mentirosos. A evasão não era pequena conforme se divulgou e as notas altas foram obtidas justamente por conta de tal evasão maquiada pelos reformadores. Logo o corolário do milagre foi identificado e o mito do Texas efetivou como nada além de mais um mito que tenta justificar a privatização da educação escolar e o segregacionismo: “as notas melhoraram porque os alunos de pior desempenho foram eliminados das escolas” (FREITAS, 2018, p. 135).

organismos internacionais. Com isso se quer afirmar que eles são os responsáveis por preterir os projetos e propostas de iniciativa popular, a fim de instituir o novo *ethos* educativo, que deve ser convertido em *habitus* por meio da pressão junto ao Estado e disciplinamento das famílias, em especial de pais de alunos para que controlem e fiscalizem a ação da escola e do Estado, orientando-se pelos parâmetros de qualidade segregacionistas ensinados pelo APH Todos pela Educação (TPE) (MARTINS, 2016; LEHER, 2010).

As ações da TPE ampliam seus efeitos e aviltam a formação docente no Brasil. Como demonstra Leher, o ajuste da formação dos educadores e educadoras ao “*ethos* educacional pretendido pelo Compromisso Todos pela Educação é perfeitamente adequado à educação minimalista”. A referida ONG dá impulso ao aligeiramento da formação dos profissionais da educação, que se soma ao esvaziamento intelectual declinando e pondo a teoria em marcha à ré nas instituições ofertantes das licenciaturas. Critica o intelectual, programas que se alinham ao *ethos* educacional e social empobrecedor protagonizado pelo TPE. Dentre eles está o “Pró-Licenciatura, que prevê a formação a distância e, principalmente, com o consórcio UAB no centro da formação massiva de docentes” (LEHER, 2010, p. 60). Acrescenta Leher a contribuição dada durante o governo Lula para que essa tendência de empobrecimento da formação docente consagrasse o **fast delivery diploma** praticado pelas entidades privadas e públicas que se utilizam de recursos tecnológicos para formar professores a distância: perspectiva tecnocrática que possui fulcro na pedagogia das competências legitimada nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de professores no Brasil. Ensina Leher que:

A partir da definição da EAD como “modalidade” de ensino pela Lei nº 9394/1996 e, principalmente, pelo Decreto nº 5.622/2005, editado pelo governo Lula da Silva, medida aperfeiçoada pelo Decreto nº 6.303/2007, já no contexto do PDE, a EAD é a principal estratégia de formação de professores, colocando as universidades a reboque desta estratégia. As implicações educacionais desse deslocamento são notavelmente relevantes. A formação a distância ou em cursos presenciais de curta duração nos termos do fast delivery diploma (LEHER, 2007) esvazia o território concreto da formação universitária – as faculdades de educação e os institutos de ciências básicas – e está referenciada em diretrizes curriculares com foco nas chamadas competências centradas em indivíduos. Certifica, mas não assegura, a formação (LEHER, 2010, p. 60)

Para captar a essencialidade da dominação burguesa na educação é preciso entender que ela a exerce por pressão junto ao Estado. O Estado é burguês no sentido que incorpora o *ethos* da burguesia e torna hegemônicas as suas regras morais e políticas para privilegiar frações de classe, especialmente a dominante no bloco no poder. Então, para compreender as relações entre os Aparelhos Privados de Hegemonia como o TPE e o Estado, faz-se necessário representar a **forma do Estado** na sociedade capitalista. Segundo Alysson Leandro Mascaro, o Estado cumpre a finalidade de ser uma **instância apartada dos burgueses** de estabelecimento

de uma **rede necessária de trabalho assalariado**, isto é, de **exploração da força de trabalho sob a forma assalariada** voltada para assegurar o processo de **intermediação universal de mercadorias**. A análise de Mascaró supera as visões simplistas que caracterizam o Estado como um aparelho meramente manuseado pela classe dominante. Estado, de acordo com Mascaró, é afirmado como um **aparato necessário à reprodução capitalista, apartado** na medida em que possibilita os mecanismos de existência dos **próprios exploradores e explorados**:

Nas relações de produção capitalistas se dá uma organização social que em termos históricos é muito instigante, separando os produtores diretos dos meios de produção, estabelecendo uma rede necessária de trabalho assalariado. A troca de mercadorias é a chave para desvendar essa especificidade. No capitalismo, a apreensão do produto da força de trabalho e dos bens não é feita a partir de uma posse bruta ou da violência física. Há uma intermediação universal de mercadorias, garantida não por cada burguês, mas por uma instância apartada de todos eles. O Estado, assim, se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob a forma assalariada. As instituições jurídicas que se consolidam por meio do aparato estatal – o sujeito de direito e a garantia do contrato e da autonomia da vontade, por exemplo – possibilitam a existência de mecanismos apartados dos próprios exploradores e explorados. (MASCARÓ, 2013, p. 18)

No exercício operacional de cumprimento da sua tarefa, o Estado tende a colocar sob o seu controle todas as condições contrárias aos explorados, em que pese a necessidade de se fazer algumas concessões capazes de coibir práticas insurgentes ou revolucionárias. Sendo assim, os trabalhadores singulares e todas as suas formas de representação, são alvo do aparato estatal, para lhes impor limites e reprimir insubordinações que ameacem o processo de reprodução capitalista. Isso posto, obtém o Estado controle dos movimentos sindicais dos trabalhadores, como já visto no capítulo anterior, por meio da investidura, do controle das contas e pela fiscalização ministerial e da justiça do trabalho.

Embora apartado das classes sociais em disputa, isso não significa que o Estado seja neutro. Muito pelo contrário, ele satisfaz as necessidades e privilegia as frações de classe dominante no interior do bloco no poder. A noção de apartamento defendida por Mascaró imputa ao Estado manter-se, supostamente, a uma certa distância das classes dominantes, no sentido de que ele tem um papel a desempenhar que não pode transparecer a defesa de interesses particulares de determinadas frações de classe em detrimento de outras.

Quanto às relações com a educação escolar, considerando as pressões empreendidas pelo empresariado organizado em seus APHs nacionais e internacionais, observa-se que o Estado acaba por assumir uma orientação acerca de como os cidadãos devem participar nas escolas públicas. De modo geral, tal orientação estimula um novo modelo de associativismo que difere daqueles cuja lógica se orienta em torno de problemas coletivos a serem superados.

O associativismo às avessas da hegemonia burguesa empurra os indivíduos para a esfera do isolamento, encimando-se a ideologia jurídico-política que conclama a luta por interesses específicos em detrimento dos coletivos. Esse modelo proporciona conseqüente desmobilização e despolitização das classes populares, que passam a se engajar na busca das conquistas individuais e benéficas para indivíduos singulares ou dirigidas a pequenos grupos identitários. Na visão de Lúcia Maria Wanderley Neves, este sintoma da crise estrutural da sociedade capitalista reverbera na educação à medida que

O Estado vem estimulando também a participação individual dos cidadãos nas atividades escolares das escolas públicas – os amigos da escola – e a formação de conselhos que, localmente, no município e na escola, exerçam o controle das ações públicas. A participação popular nos destinos da escola consubstancia, no campo educacional, o associativismo estimulado pelo bloco no poder, em que a participação popular se circunscreve à defesa dos interesses específicos, o que acaba por despolitizar a política, ao impedir o estabelecimento de relações entre questões de natureza específica e os graves problemas estruturais e conjunturais da nossa sociedade. Tomando-se como referência os conceitos gramscianos de “pequena política” e de “grade política”, pode-se afirmar que o neoliberalismo estimula a pequena política em detrimento da grande política, realizando de fato, contraditoriamente, a grande política de conservação. (NEVES, 2007, p. 215).

O TPE leva muito a sério a sua responsabilidade com as classes dominantes em fazer valer este *ethos neoassociacionista* na educação escolar. E sua prática iniciou-se a partir da disseminação ideológica da neofilantropia, que teve como um dos primeiros convênios da ONG, justamente, o que fora firmado com o **Amigos da Escola**, programa de voluntariado desenvolvido pela Rede Globo, que deu impulso à lei do voluntariado à medida que a opinião pública começou a ser interpelada pela mídia e diversos aparelhos privados de hegemonia, a fim de concordar e exigir da escola a implementação do programa, tido por muitos como uma prática de excelência para educar a nação. Todavia, eram iniciativas filantropistas do empresariado, o primeiro passo para qualificar-se e continuar pautando seus interesses na educação após ter conquistado o êxito em suas táticas iniciais. O alvo era colocar o crescimento da **publicização** de modo acelerado e fazer a população assumir esta pauta demandando isso das escolas e dos governos.

Os agentes privados organizam-se e consorciam-se, com fins de garantir que o Estado lance mão das suas pautas. Em sua maioria, os APHs defendem que a escola deve permanecer pública. O que se quer é um tipo de privatização que deve ocorrer através de uma reforma da escola pública. Uma reforma que nasce da crítica do seu caráter estatal, democrático e público-democrático-popular. Segundo os reformadores, essa é a suposta raiz do atraso, impeditivo do progresso no combate aos defasados indicadores de desenvolvimento da aprendizagem, da alfabetização e de evasão. É preciso, sob o ponto de vista de tais reformadores, reformar a escola

pública para que ela se torne **pública não estatal**, com adoção de práticas de gerenciamento empresarial e conversão do bem público em serviço a ser prestado para livre escolha dos clientes (pais e alunos). Sendo assim, o termo **autonomia** passou a figurar como palavra-chave na propaganda desses reformadores empresariais. Porém, ela limita-se a “autonomia financeira – para cobrança de taxas, mensalidade e constituição de parcerias – e administrativa – para imprimir agilidade e flexibilidade às tarefas cotidianas”. Busca-se também tornar a escola esvaziada de democracia, abrindo espaço para que ela seja tudo, “menos democrática, obstaculizando-se” a escolha dos gestores escolares pela comunidade. Tem-se, então, uma distorção da noção do verbete autonomia. No máximo, trata-se de “autonomia limitada, uma vez que diz menos respeito à liberdade das instituições e mais à responsabilidade sobre o que fizerem e o que deixarem de fazer” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 99). A origem grega atribuía à escola o sentido de **lugar de ócio**; os reformadores educacionais levaram-na ao atual sentido de **lugar de negócio**: *locus* de dupla exploração de educadores, limitação da democracia e esvaziamento da formação das novas gerações, como analisam Shiroma, Moraes e Evangelista:

[...] ampliação desmedida do “mercado consumidor de bens e serviços educacionais”. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. A escola que na origem grega designava o ‘lugar de ócio’ é transformada em um grande ‘negócio’. Inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, na expressão de Apple, a expansão dos capitalistas do ensino. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 100).

Foi durante os governos petistas que o TPE se efetivou como ONG. Assumido como compromisso de governo, dada a simpatia ou interesse político de Fernando Haddad, então Ministro da Educação, a parceria com o APH consagrou-se. Supostamente tendo seu cargo de Ministro abalado perante as pressões para que sua vaga fosse destinada à Marta Suplicy, que saíra derrotada das eleições municipais paulistanas, Haddad recebeu do então presidente Lula o ultimato para que apresentasse uma ação de impacto, a fim de que pudesse ser mantido no cargo (MARTINS, 2016). Adiantou-se Haddad para lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) “cuja maior novidade foi o Ideb”, que atendeu às “orientações propostas pelo CDES no marco da *Agenda para o novo ciclo e desenvolvimento*”. O principal decreto do PDE foi o de n. 6.094/2007 e recebeu o nome de “Compromisso Todos pela Educação” (MARTINS, 2016, p. 96-97). Esse foi um passo significativo do governo do Partido dos Trabalhadores para incorporar as pautas da burguesia de serviços na educação pública. O caso do Ideb é simbólico nesse sentido. Com a sua implementação passou-se a medir a qualidade da educação conforme

os critérios almejados pelo empresariado, com base nos postulados meritocráticos. Roberto Leher destaca as implicações práticas do condicionamento da política do governo Lula, durante a gestão de Fernando Haddad à frente do Ministério da Educação, para os estudantes e educadores das escolas públicas brasileiras:

Isso nos coloca um desafio extraordinário, porque, em minha interpretação, os setores dominantes conseguiram implementar esta agenda não só na política de governo, mas entranharam isso na legislação e, finalmente, lograram naturalizar que é a única agenda possível. Vejam que esta agenda não se dá por meio de exemplos: “Isto é uma boa proposta e os professores devem seguir, os diretores, os secretários de educação”. Não! Para que as escolas recebam algum centavo adicional, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), elas devem estar inseridas no Programa de Ações Articuladas (PAR). Todas as escolas públicas brasileiras estão vinculadas ao PAR. **Quando a escola ou o município faz adesão ao Programa de Ações Articuladas tem um campo que diz: “me comprometo a implementar as metas do ‘Todos pela Educação’”.** Está escrito isso! O que significa que, **para receber o dinheiro, a escola e o sistema público têm que fazer sua adesão ao “Todos pela Educação”.** E o controle se dá dentro da sala de aula por meio das metas. Se a escola não bater a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), os professores e trabalhadores da Educação serão penalizados com perdas salariais e também com perdas simbólicas – porque é possível colocar uma placa na frente da escola dizendo: “Esta é uma escola de baixo Ideb, porque os seus trabalhadores são incompetentes”. Então, é desta forma coercitiva que o capital está operando hoje na Educação Básica. (LEHER, 2018, p. 60, grifos meus)

O episódio do PDE é o indicativo inicial de como o *ethos* educacional do TPE começou a tornar-se hegemônico no sentido de “orientar a política de Educação Básica no Brasil” (MARTINS, 2016, p. 101). Destarte, sua influência resultou muito maior e mais difícil de se desmontar na atualidade. Pode-se destacar os seguintes fatos subsequentes que contribuíram para a expansão do programa político-pedagógico hegemônico do TPE, como a participação na comissão organizadora das Conferências Nacionais de Educação (CONAES). Destaca-se aqui a atuação de “Mozart Neves Ramos, o então presidente executivo” do TPE, que, ao envolver-se nas CONAES acabou sendo conduzido à “cadeira de suplente dos movimentos em Defesa da Educação”, cuja titularidade “foi ocupada por Daniel Tojeira Cara, representante da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação. A participação da TPE na CONAE e na Campanha Nacional Pelo Direito à Educação significou, como de praxe, a persuasão para ganhar o movimento, a opinião pública e para que o Estado pautasse os interesses do empresariado. Por essa razão, as reivindicações de Mozart Neves Ramos voltaram-se para reclamar da ausência de entidades representantes do interesse da burguesia nacional, como as que integram o Sistema S; defender a criação de uma Lei de Responsabilidade Educacional; e posicionar-se contra a permanência do setor público no exercício da tarefa de gerir a escola pública, afinal, para ele, a este “caberia a supervisão da qualidade do ensino” (MARTINS, 2016, p. 101), enquanto outras questões dependeriam da atuação do setor privado.

Os efeitos destrutivos da presença do TPE no âmbito da CONAE, podem ser notados em pautas históricas da defesa da escola pública, tais como a descentralização e a falta de prioridade governamental no que tange à destinação orçamentária, para manter e desenvolver o ensino. Sendo o TPE aparentemente defensor, mas essencialmente inimigo declarado do desenvolvimento da escola pública e do avanço intelectual das massas trabalhadoras, sua atuação nas discussões acerca do Plano Nacional de Educação foram marcadas pela defesa da redução orçamentária, sob a alegação de que um investimento maior afetaria a carga tributária:

Em relação ao financiamento da educação previsto no PNE, o TPE defendeu que, até 2014, pelo menos 7% do PIB nacional seria destinado à educação, com foco na Educação Básica. Tal índice é sustentado mesmo diante da informação de que, na Conae de 2010, foi constatada a necessidade de ampliação do movimento para 10% do PIB para a educação, sendo 8% do valor destinado à Educação Básica e 2% destinado à educação profissionalizante-técnica e superior. O TPE justificou a defesa do investimento de apenas 7% do PIB em educação alegando ter informações de que um eventual aumento acima de tal índice elevaria a carga tributária. Além disso, a questão do PIB seria uma “ficção”, isto porque, compartilhando da mesma opinião do Executivo, o TPE argumenta que o aumento dos investimentos previstos no plano deve vir acompanhado da indicação das novas fontes de recurso [...]. (MARTINS, 2016, p. 102)

Ademais, o TPE tem advogado que os recursos financeiros só devem ser ampliados e transferidos mediante o que denomina **profissionalização de gestão de recursos** (MARTINS, 2016). Isso implica o desenvolvimento de um programa de formação de dirigentes escolares com base na lógica empresarial. Argumenta-se que não devem os gestores entender apenas de educação, mas que incorporem a figura do gerente, isto é, aquele que impõe um ritmo de trabalho e fiscaliza os recursos humanos da escola, utilizando-se racionalmente e de acordo com critérios gerenciais e não democráticos para movimentar as finanças. Requer TPE que, também, possua a capacidade de saber mandar, isto é, liderar, utilizando o termo que o empresariado costuma aplicar para suavizar a imagem dos mandatários pouco afeitos ao diálogo, à crítica e distantes do debate democrático.

Um exemplo da atuação preconizada pelo TPE pode ser observado na execução de um projeto desenvolvido pelo governo do Estado de Minas Gerais. No auge do avanço da pandemia da Covid-19, no ano de 2021, o governo de Romeu Zema, integrante do Partido Novo e parceiro político-ideológico do atual presidente de extrema-direita brasileiro, resolveu, mediante aprovação dos deputados da Assembleia Legislativa Estadual, desenvolver a experiência do **Projeto Somar**, que consiste na dita parceria público-privada para gestão de escolas do ensino médio. A experiência inicial destinou-se a três escolas e, conforme revela o site Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais, o edital do referido projeto de privatização determinava que “todos os servidores devem ser removidos das escolas até o final de 2021,

ficando apenas diretor/a, vice-diretor/a e secretaria, sendo esses cargos temporários, já que a Organização Social ainda avaliará a permanência desses profissionais na gestão”¹⁵¹. Ao analisar o episódio e as reportagens que foram veiculadas na mídia sobre o assunto, Luiz Carlos de Freitas, comentou, através de matéria publicada em seu blog com o título “Minas: a ‘cloroquina’ da privatização avança”¹⁵², que este é mais um episódio que confirma o projeto que visa “destruir a escola pública em nome da fé no livre mercado”. Ao criticar os argumentos do deputado defensor da demissão dos “maus” professores e o **clientelismo** do Projeto Somar que montou uma estrutura de cabide de empregos nas escolas, através da retirada de todos os professores concursados para admitirem novos professores, via contrato de acordo com os seus critérios particulares de admissão, Freitas alerta:

Vão destruir o magistério junto, criando instabilidade profissional, pressão e descrédito, passando a ideia de que a culpa pelo desempenho inadequado das crianças é dos professores: para estes “especialistas em educação” só existe uma variável responsável pela qualidade da educação: o magistério. Tudo o mais (condição de vida, financiamento, infra-estrutura escolar, qualificação deficitária agravada agora pela nova resolução do CNE 02/2019 sobre formação de professores, e outras – não existe¹⁵³.

O TPE sempre defendeu tal projeto privatizante. Some-se a tudo isso o fato de que, revestido do discurso da meritocracia, o TPE ainda estimula a concorrência entre os profissionais da educação. Então, imagine-se um ambiente **clientelista** e cercado de rivalidades e conflitos entre trabalhadores explorados! O compromisso do Todos Pela Educação, em sua essencialidade, é **segregacionista e anticivilizatório**.

O que unifica as entidades empresariais em torno do TPE é a sua ideologia, o neoliberalismo. Como ensina Luiz Carlos de Freitas, tal visão de mundo sintetiza uma combinação do **liberalismo econômico com o autoritarismo social**. Na escola isso tem se demonstrado no discurso da tolerância zero, o que significa que as implicações catastróficas para o trabalho docente se somam ao segregacionismo estipulado para executar sentenças contra os estudantes indesejados. Freitas menciona o exemplo das escolas *no excuses*, isto é, “sem desculpas” ou ainda “tolerância zero” que se proliferaram nos Estados Unidos. Em tais escolas

encontra-se a teoria chamada *broken windows* [janelas quebradas], introduzida pelos cientistas sociais James Q. Wilson e George L. Kelling (1982). Nele os autores para explicar sua proposta fazem um paralelo com um edifício que se ficasse com algumas poucas janelas quebradas sem serem consertadas imediatamente terminaria por estimular a que mais janelas fossem quebradas. Dizem: “Nossas estatísticas de crimes e pesquisas sobre vitimização medem as perdas individuais, mas não medem as perdas

¹⁵¹ Disponível em <https://sindutemg.org.br/noticias/privatizacao-das-escolas-publicas-estaduais-sind-utemg-na-luta-contr-o-projeto-somar-do-governo-do-estado/>. Acesso em: 3 de março de 2022.

¹⁵² Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/06/21/minas-a-cloroquina-da-privatizacao-avanca/>. Acesso em: 3 de março de 2022.

¹⁵³ Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2021/06/21/minas-a-cloroquina-da-privatizacao-avanca/>. Acesso em: 3 de março de 2022.

comunitárias. Assim como os médicos agora reconhecem a importância de promover a saúde em vez de simplesmente tratar a doença, a polícia – e o resto de nós – deve reconhecer a importância de manter comunidades intactas sem janelas quebradas (p. 10)” [...] Isso aplicado à educação gera uma mensagem bem clara para os estudantes e os pais: tolerância zero com a disciplina e com afazeres de casa: Leia-se: mais autoritarismo na escola e, portanto, mais segregação. (FREITAS, 2018, p. 116-117)

Diante do exposto, tem-se a configuração de uma conjuntura permeada pela intensa atuação dos inimigos da escola pública politicamente organizados, infiltrados no conjunto do aparelho de Estado. É por essa razão que **a luta pela educação pública precisa ser compreendida como uma luta de classes** em que os inimigos e suas armas estão postos. Querer negar o conflito ou submeter-se à negociação para ceder aos interesses do dominador resulta em derrota e ampliação da escravidão social da classe trabalhadora. O espaço público, uma vez concedido, deixa de ser público, afinal

Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público é administrado democraticamente e coletivamente, e privado é administrado pelos proprietários ou organizadores do empreendimento. O privado tem “por obrigação” gerar lucro (mesmo sob a forma de organizações “sem fins lucrativos” – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos (ex: mais alunos em sala para o mesmo professor), ser competitivo reduzindo salários (profissionais menos qualificados, sem direitos, rotativos) e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais). Portanto, não há a possibilidade de formas híbridas como “parcerias público-privadas” ou “gestão privada de serviço público” serem consideradas viáveis (seja para atividades pedagógicas seja “não pedagógicas”) (FREITAS, 2018, p. 140-141)

Se comparadas as conclusões acerca da realidade estrutural e da conjuntura que envolve o movimento sindical dos trabalhadores da escola pública com tudo que se observou até aqui acerca da organização do empresariado no TPE, é correto afirmar que as classes trabalhadoras ainda não dispõem das armas, tampouco de um plano tático para confrontar o inimigo. Com base no que se viu no capítulo segundo, a consciência acerca do problema tem se ampliado na CNTE, mas depara-se tal entidade com a estratégia conduzida pela tendência majoritária bastante confusa, e do ponto de vista do sindicalismo brasileiro como um todo, mais do que confusa: dúbia, afinal a CUT tem sido parceira dos inimigos da educação, atuando em conjunto, assinando documentos e referenciando-se nos postulados privatizantes do TPE, especialmente na afirmação de que o dinheiro público destinado à educação não é um problema, e sim o seu gasto.

Outro grave problema que se coloca para a própria CNTE é a expectativa de combater o avanço do privatismo e as ações da TPE pela via institucional. Espera-se por aprovações de leis e projetos que revoguem ou impeçam a reforma empresarial encabeçada pelos integrantes

do empresariado. A crítica documental ao TPE e o apelo ao parlamento, cuja maioria é integrada por defensores do neoliberalismo e do pensamento conservador de ultradireita, tem sido a principal arma da CNTE. Outro problema é que não se sabe se o trabalhador e a trabalhadora que são sindicalizados às entidades de base da CNTE possuem visão crítica ou se têm sido seduzidos pelas ideias dos reformadores empresariais: questão difícil de se constatar devido ao distanciamento entre Confederação e base sindical. Sendo o sindicalismo brasileiro não afeito ao enraizamento pelas bases, a socialização dos problemas concretos que envolvem a educação nacional e a condução de um programa popular e revolucionário torna-se inviabilizado, pelo menos por enquanto. O patamar mais contestatório ao modelo de sindicalismo burocrático tem sido exercido pelas tendências político-sindicais de perspectiva socialista, mas elas próprias têm tido dificuldades de realizar o enraizamento, dentro e fora do movimento cutista – incluindo-se aqui as centrais sindicais concebidas a partir da reconfiguração procedida durante os governos Lula. Muitas acabam cooptadas pela tendência majoritária do sindicalismo cutista ou não conseguem construir unidade para ser alternativa viável às propostas e equívocos da principal tendência sindical do país, a ARTSIND.

Para tornar o cenário mais complicado, porém não impossível de ser superado, há que se considerar o peso da inserção do pensamento pós-moderno na educação e no sindicalismo brasileiro. Se mantidos os limites impostos à organização do movimento sindical no que diz respeito à conflitividade inerente à luta de classes e se permitir a manutenção do cenário que será exposto a seguir, com a ampliação da visão de mundo burguesa através do pensamento da agenda pós-moderna, a classe trabalhadora ficará cada vez mais reduzida no campo do isolamento.

3.2. A agenda pós-moderna na educação e no sindicalismo brasileiro

A história da circunscrição da formação humana no campo mínimo, ou seja, a negação do acesso ao saber elaborado é uma ação levada muito a sério pelas elites dominantes. Daí o interesse burguês por formulações teóricas para configurar seu estofo intelectual em sintonia com seu propósito educativo segregacionista. A concepção pós-moderna constitui-se em um conjunto de teorizações florescidas em consonância com hegemonia do capital financeiro internacional.

Pós-modernismo é o nome comumente atribuído ao conjunto de alterações na arquitetura, na arte, no cinema, na cultura e nas ciências a partir do forte avanço tecnológico

acelerado que ocorreu a partir da segunda metade do século XIX. Segundo Jair Ferreira dos Santos,

Ele nasce com a arquitetura e a computação nos anos 50. Toma corpo com arte Pop nos anos 60. Cresce ao entrar pela filosofia, durante os anos 70, como crítica da cultura ocidental. E amadurece hoje, alastrando-se na moda, no cinema, na música e no cotidiano programado pela *tecnociência* (ciência + tecnologia invadindo o cotidiano com desde alimentos processados até microcomputadores) sem que ninguém saiba se é decadência ou renascimento cultural. (SANTOS, 1986, p. 7-8)

Acredita o referido autor que a década de 1950 marcou o fim da era moderna que sucumbiu por conta do advento pós-industrial. Daí ele levanta a hipótese de um paralelismo entre os tempos modernos articulados à era industrial e os tempos pós-modernos como fruto da suposta era pós-industrial. Os efeitos dessa perspectiva direcionam a análise da realidade para o campo do niilismo, do apoliticismo e da naturalização do modo de produção capitalista, pois, como afirma Costa: “Um, filho da civilização industrial, mobilizava as massas para a luta política; o outro, florescente na sociedade pós-industrial, dedica-se às minorias – sexuais, raciais, culturais –, atuando na *micrologia* do cotidiano”. (COSTA, 1986, p. 18)

Os pós-modernistas, em geral, afirmam que são características dos tempos pós-industriais o desenvolvimento biotecnológico e da robotização da indústria como fenômenos que empurram os indivíduos para o setor de serviços. Imersos no individualismo e, no máximo, dedicando-se às minorias, sem grandes pretensões políticas e de conflito com as classes dominantes, defendem os pós-modernos a despolitização coletiva e os movimentos sindicais e partidos políticos como organizações fora do contexto pós-moderno, pertencentes à modernidade. Para Costa, a participação social do sujeito pós-moderno é marcada pela frouxidão, brandura, sem estilo militante; afinal, os temas de grande expressão ficaram para a modernidade:

A sociedade se despolitiza ao se descontrair em mil jogos aquisitivos, em esportes, espetáculos, facilidades. A participação social, assim, se orienta para pequenos objetivos, pragmáticos e/ou personalizados, embutidos na micrologia (nos pequenos espaços) do cotidiano: hobbies, esportes, ecologia, feminismo, direitos do consumidor, microbiótica. Um sujeito pós-moderno pode ser ao mesmo tempo programador, andrógino, zen-budista, vegetariano, integracionista, antinuclearista. São participações brandas, frouxas, sem estilo militante, com metas a curto prazo, e onde há expressão pessoal. Renuncia-se aos temas grandiosos como Revolução, Democracia Plena, Ordem Social – coisas da modernidade industrial. Na pós-modernidade, só há revolução no cotidiano. (COSTA, 1986, p. 29)

Eis a definição do sujeito pós-moderno: sem projetos, sem ideias e que vive focado no imediatismo e em objetivos de curto ou médio prazo:

Desse modo, o circuito informação-estetização-erotização-personalização realiza controle social, agora na forma *soft*, branda, discursiva), em oposição à forma moderna *hard* (dura, policial). O consumo e atuação no cotidiano são os únicos horizontes oferecidos pelo sistema. Nesse contexto, surge o neo-individualismo pós-

moderno, no qual o sujeito vive sem projetos, sem ideias, a não ser cultivar sua auto-imagem e buscar satisfação aqui e agora. Narcisista e vazio, desenvolto e apático, ele está no centro da crise de valores pós-moderna. (COSTA, 1986, p. 30)

Como não se trata de apenas uma teoria, mas de um conjunto de concepções, muitas delas, até mesmo conflitantes, toma-se aqui a categoria teórica formulada por Ellen Meiksins Wood, denominada de **agenda pós-moderna**. Ao edificar esta categoria conceitual, Wood não busca pôr sob o mesmo guarda-chuva perspectivas teóricas distintas. O que ela proporcionou a partir da sua análise foi o esclarecimento acerca do que interliga e faz convergir tendências, superando o campo das aparências que causam a impressão de que muitas delas não possuem identificação entre si, quando, na verdade, possuem. Com isso, Wood denuncia os aspectos que simbolizam e vinculam as teorias dessa agenda cujo relativismo e solipsismo são suas maiores expressões:

Nem todos os intelectuais que se consideram “pós-modernistas” subscreveriam conscientemente esse tipo de relativismo (até mesmo de solipsismo) epistêmico extremo – embora isso pareça uma consequência inevitável de seus pressupostos epistemológicos. Mas, no mínimo, o pós-modernismo implica uma rejeição categórica do conhecimento “totalizante” e de valores “universalistas” – incluindo as concepções ocidentais de “racionalidade”, idéias gerais de igualdade (sejam elas liberais ou socialistas) e a concepção marxista de emancipação humana geral. Ao invés disso, os pós-modernistas enfatizam a “diferença”: identidades particulares, tais com sexo, raça, etnia, sexualidade; suas opressões e lutas distintas, particulares e variadas; e “conhecimentos” particulares, incluindo mesmo ciências específicas de alguns grupos étnicos. (WOOD, 1999, p. 12)

No campo intelectual da direita, as concepções como o neopositivismo e (neo)pragmatismo se destacam e estão a serviço da defesa de uma teoria do conhecimento conformada nas estruturas do **darwinismo social**. A fusão dessas duas ideias em favor do projeto de organização social capitalista e da socialização dos estilos de vida de uma ordem em que se decreta a impossibilidade de modificá-la, pode ser notada na obra que consagrou o pensamento pós-moderno e inspirou gerações a partir da década de 1990 a celebrar o fim da modernidade junto com o filósofo francês Jean-François Lyotard em *A condição pós-moderna* (LYOTARD, 2018). Como escreveu o autor desta tese, em texto publicado em parceria com sua orientadora, Clarice Zientarski, e com filósofo Hildemar Luiz Rech, o referido livro de Lyotard fixa-se “em torno da questão da produção, socialização e efeitos do conhecimento sobre as condutas dos indivíduos e sociedades” (PENA; ZIENTARSKI; RECH, 2020, p. 2) e seu discurso em defesa da organização e formas de produzir o saber elaborado nos dias atuais sustenta-se na dicotomização, isto é, o conhecimento acessível e socializado entre as camadas populares orienta-se pela antropologia cultural e limita o desenvolvimento educacional dos indivíduos à realidade sociocultural a que estão circunscritos. Já a ciência deve guiar-se pelo

que ele denomina de **pragmática do saber científico**, ou seja, interesses da produção capitalista e os seus produtores recebem a marca diferencial da distinção de classe. A concepção de conhecimento e ciência pós-moderna neopositivista e pragmatista de Lyotard sintetiza-se em elitismo, posto que “o saber científico possui caráter indireto, profissionalizante, institucional”. Aqueles que não possuem capacidade para dominar o saber científico são vistos pelo filósofo francês como pessoas demasiadamente comuns, a quem cabe dominar apenas o que ele chama de **saber narrativo**. Ser cientista na visão da direita pós-moderna, que segue o profeta Lyotard, significa pertencer a “um grupo de elite de jogadores capazes de produzir as mercadorias desejadas” (PENA; ZIENTARSKI; RECH, 2020, p. 19).

Se a posição da direita é explícita, a **esquerda pós-moderna** demonstra-se em forma de simulacro e chega a praguejar contra o neopositivismo e neopragmatismo. O termo **esquerda pós-moderna** foi elaborado por Wood (1999) e engendra uma gama de tendências intelectuais e políticas. Incluem-se nesse bloco os que se autoproclamaram como pós-marxistas, pós-estruturalistas, e outros que defendem o fim das metanarrativas e das ditas concepções totalizantes e perspectivas unitárias. Nessa esteira os grupos de ex-revolucionários que abandonaram as tendências críticas especialmente após o fim das tentativas de experiências socialistas realmente possíveis. Após a queda do Muro de Berlim, a adesão à esquerda pós-moderna foi muito forte. O novo foco de interesses da **esquerda pós-moderna** tem sido **a linguagem, a cultura e o discurso**. Wood destaca que os mais desconstrucionistas no interior desse bloco sustentam que **a sociedade é língua e que não existe nenhum referente externo para o conhecimento**, de que **a realidade é um constructo socialmente variável**. Ao sustentar tal visão relativista que reifica a linguagem e circunscreve a cultura ao regime fragmentário multiculturalista, tais agentes colocam em xeque a própria veracidade sobre a existência, forma e fidedignidade dos objetos e fenômenos da realidade, chegando ao ponto de exigir a esterilização da “lupa” científica em sua tentativa de tentar explicar os fenômenos da realidade, que são, do ponto de vista pós-modernista, referentes inapreensíveis e que sempre escapam a qualquer explicação e padrão ou esquema de verdade:

Os pós-modernistas negam freqüentemente que sejam relativistas epistêmicos; insistem que sabem que há um mundo “real” lá fora. A ironia, porém, é que sua própria defesa corrobora para provar o argumento contra eles e para demonstrar a fusão (ou confusão) da qual eu os acuso aqui – a de proceder, por exemplo, como se não apenas a ciência da física, mas a realidade física representada por, digamos, as leis da termodinâmica fossem em si um constructo social historicamente variável. Eles certamente não acreditam que isso seja verdade, mas é algo desse teor a consequência prática da suposição epistemológica de que o conhecimento humano é limitado por línguas, culturas e interesses particulares, e que a ciência não deve nem pode aspirar a apreender ou aproximar-se de alguma realidade externa comum. Se o padrão de “verdade” científica reside não no mundo natural em si, mas nas normas particulares de comunidades específicas, então as leis da natureza talvez nada mais sejam que

aquilo que uma dada comunidade diz que elas são em um determinado momento.
(WOOD, 1999, p. 12)

Não se pode subestimar o poder do pós-modernismo na formação dos militantes políticos, educadores e de sua associação plena com a reforma empresarial na educação brasileira ao longo dos anos 1990. As oscilações e recuos explícitos nas tendências político-sindicais e na orientação de importantes movimentos sociais da classe trabalhadora brasileira; o influxo do ideário pós-moderno e hegemonia dessa agenda na formação de educadores e demais estudantes de graduação e pós-graduação, bem como o predomínio de intelectuais e acólitos do pós-modernismo na liderança de entidades organizativas da classe trabalhadora; e a sustentação teórica desta agenda como base ideológica e filosófica da reforma defendida por APHs, desde o Consenso de Washington, evidenciam o grau de influência das diferentes perspectivas que representam as pautas da agenda pós-moderna, a agenda do neoliberalismo.

Ellen Wood capta com precisão a gênese da agenda pós-moderna em meio à anestesia social causada durante o período da chamada **época de ouro** do dito capitalismo democrático. Em plena ascensão das políticas paliativas keynesianas, de caráter social-democráticas europeias e estadunidense, que se fixaram como medidas de recuperação das economias capitalistas após a Segunda Guerra Mundial, as empresas e governos capitalistas tentaram causar a impressão de que o clássico conflito entre proletários e burgueses chegara ao fim. Logo a intelectualidade crítica tendeu a declinar da defesa referente à perspectiva que colocava o operariado como protagonista na luta revolucionária em busca da transformação social. Ora, se o capitalismo supostamente estava encaminhando a conflitividade entre patrões e empregados para o campo da conciliação e pacificando esta questão, então vários profetas do período preferiram declarar o fim da modernidade e a entrada em um novo tempo em que a perspectiva marxista não era mais capaz de explicar os problemas da sociedade capitalista que havia tomado um curso inesperado e imprevisível, enterrando assim as compreensões acerca da possibilidade do proletariado realizar uma revolução comunista. A década de 1960 destacou-se em relação à difusão de novas ideias que partiram da ruptura de alguns marxistas para com a dialética marxista e tentativa de criação de uma espécie de neo ou pós-marxismo recheado de profecias e apologetas do reformismo capitalista. Crentes da chegada de uma prosperidade sem fim e da dissolução dos conflitos de classe, mas distantes da realidade dos países heterônomos, chegaram ao consenso de que não havia mais motivo para alimentar a luta de classes. No máximo o papel crítico ou revolucionário caberia agora aos estudantes e intelectuais. **Substitui-se, assim, a perspectiva totalizante da revolução socialista protagonizada pelo proletariado pela noção fragmentária da revolução cultural liderada por estudantes e intelectuais:**

A convicção de que a prosperidade chegara para ficar e representava a normalidade capitalista tornou-se um fator determinante no desenvolvimento da teoria social de esquerda. Vários críticos sociais da esquerda – Marcuse entre os principais – tinha certeza que esse novo tipo de capitalismo lançara um feitiço irrevogável sobre as “massas”, e sobre a classe operária em particular. Wright Mills, que insistia com a esquerda para que abandonasse a “metafísica trabalhista”, certamente não era o único a pensar que a classe operária não existia mais como força de oposição. Havia mesmo indivíduos que, embora se considerassem marxistas, aceitavam em parte essa opinião – a qual, aliás, se tornaria tema dominante nas “revoluções” da década de 1960, no radicalismo dos estudantes, em versões da teoria marxista que atribuíam crescente importância aos estudantes e intelectuais como principais agentes da resistência e à “revolução cultural”, em substituição à luta operária. (WOOD, 1999, p. 9)

Não consideravam os primeiros mentores da esquerda pós-moderna que a **época de ouro** iria chegar ao fim. E ela chegou, trazendo consigo toda a fúria contrarrevolucionária e antidemocrática da burguesia determinada a recuperar todo o tempo perdido com as concessões do ilusório capitalismo democrático. Do ponto de vista de Xabier Arrizabalo Montoro, os termos a **era de ouro do capitalismo** ou **30 gloriosos** são inapropriados. Durante esse tempo realizou-se um jogo político e ideológico, a fim de subsumir a normalidade imperialista. Tratou-se de uma **excepcionalidade**. De um “período ligado à situação igualmente excepcional do pós-guerra” (MONTORO, 2018, p. 80-81). O imperialismo é a normalidade do desenvolvimento capitalista e os anos 1970 demarcam a volta a essa normalidade. Assim, a partir de então, iniciou-se o que Montoro caracteriza como uma **sequência crise-ajuste-crise**:

[...] **crise** dos anos 1970, que revela a impossibilidade de toda pretensão a um capitalismo relativamente ordenado, face à qual se impõem as políticas de ajuste do Fundo Monetário Internacional (FMI), que não significam mais do que uma desvalorização direta e indireta da força de trabalho pelas exigências do capital. **Ajuste** que, no entanto, não apenas não serve para abrir uma etapa de expansão, mas que, de fato, contribui para que a economia mundial desemboque numa **grave crise, a atual**. Uma autêntica fuga para a frente do capital. (MONTORO, 2018, p. 80-81, grifos meus)

Porém, a intelectualidade da **esquerda pós-moderna** (WOOD, 1999) parece ter resolvido fechar os olhos e todos os demais sentidos à encarnizada ascensão neoliberal. Mais do que isso, tem servido de estofão intelectual e pactuado com o projeto imoral do capital-imperialismo. Diferente dos prognósticos traçados pela esquerda pós-moderna, os estudantes e intelectuais não se firmaram como sujeitos revolucionários, os trabalhadores da periferia continuaram superexplorados e a saga da exploração capitalista resolveu, também, mirar e destruir os benefícios conquistados pela classe trabalhadora europeia e estadunidense. O fracasso real não alterou a persistência da esquerda pós-moderna. Como denunciou Wood,

sua herança intelectual persiste. Entre seus legados, temos mais uma “pós-modernidade”. Dessa vez, há um numeroso grupo de intelectuais que não se contenta apenas em diagnosticar a época atual como um período de pós-modernidade, deliberadamente se identificando como “pós-modernista”. Embora reconheça diversas influências – de filósofos antigos como Nietzsche, a pensadores mais

recentes, como Lacan, Lyotard, Foucault e Derrida –, o **pós-modernismo atual descende, acima de tudo, da geração de 1960 e dos seus estudantes. Esse pós-modernismo, portanto, é produto de uma consciência formada na chamada idade áurea do capitalismo**, por mais que possa insistir na nova forma de capitalismo (“pós-fordista”, “desorganizada”, “flexível”) da década de 1990. (WOOD, 1999, p. 9-10, grifos meus)

E quais as implicações dessa herança da esquerda pós-moderna para a teoria do conhecimento e suas reverberações para a formação das massas trabalhadoras? Sobre isso Maria Célia Marcondes de Moraes descreve as implicações do recuo da teoria provocada pela agenda pós-moderna no âmbito da pesquisa e da pós-graduação. Para essa teórica, as elaborações da agenda pós-moderna são coincidentes com o progresso do neoliberalismo e sua necessária circunscrição das massas trabalhadoras no campo do esvaziamento ou da superficialidade do saber, legitimada pela noção de competências, a serem desenvolvidas conforme os interesses determinados pelo mercado. É assertiva, portanto, a afirmação de que as teorizações filosóficas e pedagógicas que se aglutinam em torno da agenda pós-moderna são estofos intelectuais do neoliberalismo. Outrossim, Moraes aponta para as implicações da difusão dessa agenda no campo da epistemologia e da sociedade, destacando o enviesamento perpetrado por seus ideólogos em torno da categoria teórica sociedade civil, que deixa de ser arena de luta por interesses de classes para subsumir-se no campo da linguagem e da diversidade cultural.

Sabe-se que a compreensão marxista e gramsciana de sociedade civil proporcionou um salto na visão histórica hegemônica que deriva das elaborações de Hegel. O entendimento progressivo sustentava-se no pressuposto de que a sociedade civil era a esfera do egoísmo, guerra de todos contra todos, ambiência apropriada para o desenvolvimento dos germes da autodestruição social. Nesse sentido a visão hegeliana colocava o surgimento do Estado como um fim necessário para conter os desvios da sociedade civil. Com a organização da **sociedade política, isto é, do Estado**, os homens teriam a instância que representaria o **momento superior de racionalidade** materializado na forma de **princípio superior do ordenamento racional**. Com a consolidação do Estado, idealizava Hegel, que a autodissolução da sociedade e a entrega dos indivíduos ao reino da anarquia seriam obliteradas. Sobre a visão hegeliana Moraes explica que,

Com Hegel, [...] a **sociedade civil será pensada como a arena de necessidades particulares, dos interesses egoístas de um mercado capitalista emergente e, portanto, dotada de forte potencial de auto-destruição**. Para Hegel a sociedade civil seria o **âmbito da dissolução, da miséria e da corrupção física e ética, o qual só poderia ser regulamentado, dominado e anulado na ordem superior do Estado, ou sociedade política**, momento superior de racionalidade. A necessidade do Estado como princípio superior de ordenamento racional põe-se, exatamente, porque a sociedade civil, deixada a si mesma, não poderia, nem teria as condições para superar esse estado de dissolução e anarquia (BOBBIO, 1982, p. 29). (MORAES, 2001, p. 14, grifos meus)

Em um primeiro momento com Karl Marx e, de forma aperfeiçoada, no século XX, com as teorizações de Antonio Gramsci, torna-se possível superar a especulação filosófica de Hegel, que fetichizou o Estado. Incidindo sobre as contradições entre sociedade civil e sociedade política, afirma Moraes que a sociedade civil é para Marx a própria sociedade burguesa em sua totalidade, carregada de interesses de classe, “dilacerada pelas contradições e conflitos entre capital e trabalho, pela concorrência, pelos interesses privados, pela anarquia, pelo individualismo”. Distinguindo-se de Hegel, Marx desnaturaliza as bases sociais donde se assentam a guerra de uns contra os outros. Não se trata de uma conflitividade espontânea e inerente aos indivíduos, mas sua origem funda-se “na propriedade privada e regida pelo capital” (MORAES, 2001, p. 15). Isso posto, não pode o Estado receber os méritos de princípio racional ordenador. Sabendo que as disputas se desdobram a partir de formações materiais concretas, que conflitam em torno da propriedade e da organização do trabalho, orientada pelo modo de produção capitalista, Marx supera a abstração hegeliana para demonstrar que o Estado é expressão organizada sim, mas das contradições de classe. Cabe-lhe, sim, administrar a guerra de uns contra os outros e transmitir a impressão formal de que os conflitos são inexistentes ou de simples resolução, posto que não é sua vocação, tampouco existe compromisso de sua parte, a menos que fosse organismo extraterreno, de promover a dissolução dos conflitos inerentes ao sistema social para o qual ele se volta e foi criado para manter. Transformar os conflitos significaria revolucionar as relações de produção existentes em seu interior e pôr fim aos privilégios dos exploradores. É por isso que “a efetiva superação dos conflitos da sociedade civil – condição para a plena realização das potencialidades humanas – supõe que sejam revogadas a própria sociedade civil e sua expressão na esfera do político, a ‘sociedade política’ ou o Estado (MARX, 1964)”. (MORAES, 2001, p. 15).

Gramsci atualizou a concepção marxiana de sociedade política para torná-la mais apropriada aos tempos de hegemonia imperialista. Ele não rompe com a concepção de Marx, mas a torna coetânea. É apenas nesse sentido que pode se afirmar que Gramsci tem concepção distinta da elaborada por Marx. Ainda de acordo com Moraes, “Sociedade civil, em Gramsci, é um momento de superestrutura, compondo uma noção ampliada de Estado”. Essa noção traz para a análise o forte papel da categoria ideologia, isto é, visão de mundo por meio da “qual uma classe afirma hegemonia sobre uma outra mediante uma multiplicidade de organizações e instituições privadas, que constituem o ‘conteúdo ético’ do Estado”. Desse modo, a diferença da análise marxiana reside no papel que Gramsci atribui aos **Aparelhos Privados de Hegemonia** (APHs) e na possibilidade contra-hegemônica. Incluiu-se no rol da sua análise as

“condições materiais da vida e suas contradições”, contudo, o comunista sardo “privilegia, sobretudo, os aparelhos ideológico-culturais da hegemonia que, mediante ‘a direção intelectual e moral da sociedade, obtêm, pela persuasão, o consentimento e a adesão das classes subalternas”. Essa noção ampliada fez com que Gramsci teorizasse acerca da sociedade civil, para muito além da visão estreita de arena e guerra de todos contra todos, como projetou Hegel, e a define como “campo da ideologia [...] extremamente vasto” e, difere de Marx ao apontá-la como “arena de luta intelectual contra-hegemônica para o movimento operário revolucionário (GRAMSCI, 1970)” (MORAES, 2001, p. 15). Ressalte-se que tudo isso foi pensado por Gramsci, sem que ele preterisse a luta revolucionária que se deve travar contra a burguesia a fim de se instituir o socialismo. A obra de Gramsci é um reforço e não um recuo da necessidade de fenecimento do aparato Estatal burguês. A revolução socialista jamais saiu do horizonte intelectual gramsciano¹⁵⁴.

¹⁵⁴ Infelizmente tem sido majoritária uma leitura enviesada de Gramsci no Brasil que o afirma como pensador da cultura em detrimento da revolução. Isso tem levado a encaminhamentos equivocados sobre as contribuições de Gramsci acerca do “caráter ampliado do Estado nas sociedades ditas ocidentais”, como denuncia Carlos Zacarias de Sena Júnior. Segundo este autor, o enviesamento desse debate tem levado muitos intelectuais a afirmar “que toda luta política por uma outra hegemonia passaria do campo da ‘guerra de movimento’, adotada nas sociedades orientais, para a ‘guerra de posição’, tática justa nas sociedades ocidentais”. Os prejuízos causados por essa distorção são imensos, pois têm levado correntes e partidos políticos a se orientar por uma crença, de certo modo derrotista, baseada na premissa de que “a complexificação da sociedade civil, ao tempo em que permitiria um outro tipo de combate, a partir dos ‘aparelhos privados de hegemonia’, também conformaria uma série de ‘casamatas’ que possibilitariam ao Estado capitalista resistir à transformação pela via da ruptura revolucionária do tipo ‘assalto ao palácio de inverno’. Com efeito, **em lugar da luta pela revolução, pelo assalto ao poder político do Estado, surgia a luta pela acumulação de forças e pela ocupação de aparelhos de hegemonia na sociedade civil** (SENA JÚNIOR, 2013, p. 30, grifos meus). E foi por meio de tal enviesamento a partir da inserção da matriz analítica desenvolvida por Palmiro Togliatti que se fez reverberar no Brasil “a crença na democracia com valor universal (a partir da ideia de democracia progressiva de Togliatti)” (SENA JÚNIOR, 2013, p. 30). Herdeiro desse legado togliatiano, o comunista brasileiro Carlos Nelson Coutinho foi bastante influente e eficaz em infundir tais ideias que têm influenciado há décadas o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e em tendências petistas que creem na **democracia como valor universal**, seguindo o curso do que ocorreu também na Itália com o Partido Comunista Italiano (PCI). Tanto PCB, quanto PCI não renegaram o marxismo, mas abriram espaço para “que muitas organizações se utilizem de Gramsci como um pálido verniz de esquerda” (SENA JÚNIOR, 2013, p. 30). Essa fragilidade contribuiu, de certo modo, para o racha no PCB e surgimento do Partido Popular Socialista (PPS) – atualmente convertido no partido Cidadania, que abandonou qualquer vínculo com o socialismo e descaradamente aderiu à direita. Em suma, o esforço dos eurocomunistas e de brasileiros em defesa do enviesamento da teoria gramsciana resulta em “uma espécie de vulgarização mistificadora” que busca apresentar as contribuições de Gramsci “como as de um democrata” (SENA JÚNIOR, 2013, p. 42). Sena Júnior conclama, indiretamente, os intelectuais e movimentos marxistas a entender Gramsci como ele realmente é: terceiro-internacionalista que ensina “como pensar a sociedade, ajudando a construir partidos e lutar pela revolução socialista, diante de um mundo de mazelas, em que a democracia é apenas um simulacro do discurso ideológico. [...] um dos fundadores do PCI e um revolucionário que morreu lutando pelo socialismo e pela revolução, ser reduzido ao eurocomunismo, que não sobreviveu mais do que duas décadas para contar sua história”, por isso é necessário fazer uma leitura sistemática dos cadernos carcerários e estudos completos que possibilitem entender a conjuntura que se desdobrava ao tempo em que Gramsci construiu o seu legado teórico-revolucionário. Sem dúvida, foi Gramsci o intelectual que, de forma proficiente, dessacralizou “a História com o agá maiúsculo” e promoveu “o homem à condição de promotor do futuro, à maneira de Marx”, afinal “Gramsci advoga a tese de que, na história, só se pode prever a luta” (SENA JÚNIOR, 2013, p. 33).

Os arautos da reforma do pensamento moderno e seus acólitos unidos em torno da agenda pós-moderna têm se autoproclamado como intelectuais responsáveis pela **ressignificação** da teoria da sociedade civil. Com base nas categorias essenciais fincadas inexoravelmente no relativismo epistemológico, diferentes grupos intelectuais têm defendido que não existem mais motivos para se buscar uma explicação totalizante sobre os conceitos. No seio das aparentemente mais críticas propostas desconstrucionistas da **esquerda pós-moderna** (WOOD, 1999), a trágica tentativa de ressignificar o conceito de sociedade civil, que acaba por descaracterizá-la e tem, como efeitos objetivos, sob os grupos que buscam se referenciar nesse suposto **deslocamento conceitual**, um efeito desmobilizante e, até mesmo, contrarrevolucionário, favorecendo a violenta itinerância do capital sobre a classe trabalhadora em seu conjunto. Como apontou Moraes, o que um dia pertenceu ao campo crítico foi tomado de assalto pelos desconstrucionistas, que inverteram o sinal e o signo da categoria conceitual para convertê-la em “guia laudatório no vocabulário do liberalismo contemporâneo” (MOARES, 2001, p. 15-16).

A inversão pós-moderna da categoria sociedade civil esterilizou todo o indicativo da “exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão” inerente ao conceito e a converteu em “um princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis”. Acreditam os apologetas da reforma moral e intelectual relativista que a sociedade civil que integra o modo de produção capitalista pode converter-se em “instância positiva de realização plena e ‘democrática’”. A proposta da referida agenda é de dar protagonismo às diferenças individuais e coletivas e confundi-las com uma colorida democracia, aliás, criar um paralelismo esquemático, identificado à diversidade identitária e multicultural “com a própria democracia”. Essa visão hipostasiou a sociedade e deixou de identificar que “o capitalismo era o adversário” (MORAES, 2001, p. 15-16), subsumindo as contradições impostas pelo capital-imperialismo no discurso que reifica as múltiplas identidades e pretere a análise das crises, produzidas por um sistema que delas se alimenta. Com efeito, **os sujeitos históricos são preteridos** do teatro pós-moderno e a realidade é reduzida à **atuação de atores individuais ou grupusculares** imbuídos de interesses identitários a serem pautados no âmbito de uma democracia e do Estado, que reativa o idealismo hegeliano, para depois converter o idealismo e mero subjetivismo político e ideológico. Dessa forma, é a agenda pós-moderna, receptadora da ideologia burguesa que visa usurpar o desenvolvimento das classes populares:

Em sua nova versão a sociedade civil veste bem o figurino, fazendo-se palco onde atores representam nobres ideias, ou nem tanto, mas todos legítimos enquanto expressões daquela diversidade de culturas, sujeitos, agentes, etc., singulares e, portanto, insubordináveis a qualquer universalidade que viesse a congregar a multidão de agentes livres [...]. E, para que melhor cumpra seu papel, dela exorciza-se qualquer base sócio-econômica concreta: desarticulam-se os nexos mais profundos do todo social, negam-se as articulações entre economia e poder político, proclama-se a autonomia da política e do discurso, enfatiza-se a espontaneidade e a diversidade. [...] Nesse horizonte ideológico apaziguado, constrange-se o agir consciente de mulheres e homens na história. Dilui-se a grande questão dos valores e dos fins. Perde-se a possibilidade de transgressão para além dos limites individuais, ou de grupos. De forma ardilosa proclama-se o novo patamar “democrático”, no qual deverão constituir-se os modos emergentes de resistência – ética, política e discursiva – vivenciados por “atores plurais” ou pelas “múltiplas identidades sociais”. Em tal âmbito não é admitida qualquer hierarquia de determinações nas relações sociais existentes – hierarquia que, de todo modo, é resultado inevitável da formação histórica dessas relações -, de forma que as clivagens ali escandalosamente evidentes são obliteradas em favor de um nivelamento das noções de multiplicidade e diversidade, marcadamente culturais. Definidas no campo da cultura é neste lugar que a construção de várias identidades encontra sua base e sua sustentação. **Entram em cena os “atores”, saem dela os “sujeitos”**. Atores que articulam relações sempre plurais, sem hierarquias, em fluxo e mobilidade constantes, atores partilhando com outras múltiplas e mutáveis identidades e que têm na ambiência cultura já existente os limites de sua atuação. (MORAES, 2001, p. 16-17, grifos meus)

A agenda pós-moderna e a sua distorção perpetrada sobre o conceito de sociedade civil possuem fortes implicações para o objeto de estudo desta tese. A disputa pelo currículo das massas trabalhadoras materializou-se mediante o forte influxo do pensamento pós-moderno na pesquisa, nos movimentos sociais, partidos políticos e outras entidades organizativas que deveriam realizar o trabalho de contra-hegemonia, de resistência ativa ao capital-imperialismo, de construção de alternativas e táticas coerentes com a possibilidade de confronto e destruição da visão de mundo e do aparato estatal burguês, e não do seu fortalecimento. Alguns episódios confirmam tal afirmação: A medida que o capital-imperialismo passou a contar com as fortes contribuições da agenda pós-moderna no arrefecimento das entidades contra-hegemônicas como: 1) **no campo do currículo escolar**: onde toda construção de uma proposta e fortalecimento de entidades de importância histórica de resistência, como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação (ANPEd) enveredou, ainda que se negue, pelo reforço do currículo de acordo com os interesses burgueses contemporâneos. Com efeito, a hegemonia do pensamento pós-moderno pode ser notada na produção científica sobre currículo, no ensino das faculdades públicas de educação do país e nas principais propostas constituídas por entidades associativas, não sindicais, que aglutinam educadores públicos no país; 2) **no campo das políticas educacionais**, esteve o pensamento pós-moderno solidificando as concepções pedagógicas dos principais movimentos reformistas, organismos internacionais e seus documentos de referência, em um percurso de colaboração que iniciou-se nos documentos de base de APHs, como o Banco Mundial. Chega aos dias atuais com o trunfo do empresariado

que teve nas teorizações pós-modernas sobre a educação, historicamente, amplo apoio e iluminação intelectual para desenvolver documentos como a Base Nacional Comum Curricular, passando pelos parâmetros curriculares nacionais e outras deliberações sobre como as massas devem ser educadas. Mesmo se posicionando contrariamente ao caráter da reforma empresarial, que movimenta e impulsiona a elaboração de referenciais curriculares, corroborando-as, desde a defesa do recuo da teoria aos postulados que naturalizam as desigualdades, por trás do véu celebrativo da democracia das diferenças atomizadas, até a explícita circunscrição das aprendizagens das camadas populares ao conteúdo mínimo, ao saber narrativo, como queria Lyotard (2018). As concepções pedagógicas da agenda pós-moderna auxiliam na intenção de conformar a educação pública à reforma empresarial e atrofiar o desenvolvimento integral das atuais e futuras gerações das massas trabalhadoras. Às vezes, deixam escapar a impressão de que são elaborações para a reforma. Destacam-se nesse processo produtivo a favor da contrarreforma curricular, teorizações pós-críticas, pós-estruturalistas, da ecologia dos saberes, neoconstrutivistas, entre outras. Casos mais recentes dão conta de reforçar a hipótese aqui levantada como a produção pós-moderna em defesa do desenvolvimento de competências socioemocionais. Produzidas em parceria com os reformadores ou fora dos seus círculos, a teorização pedagógica pós-moderna destaca-se no seu papel de prestar desserviço à classe trabalhadora. 3) **Nos partidos políticos, movimentos sindicais e no reposicionamento de importantes intelectuais da esquerda brasileira:** a teoria pós-moderna tem-se demonstrado como **cavalo de Tróia**. Ela levou importantes tendências políticas, por exemplo, do Partido dos Trabalhadores (PT) e da CUT, a tornarem-se moderadas, ou seja, domesticadas perante a opressão capitalista. A constituição do grupo denominado **Nova Esquerda** (NE), organizado sob o comando do ex-Deputado Federal José Genoíno com o apoio de Marcos Rolim e Marina Silva, simboliza bem o que significa converter-se intelectualmente à agenda pós-moderna. O reposicionamento levou à mudança de nome da tendência. Passaram a se chamar **Democracia Radical**. Na consecução de suas finalidades, essa tendência política e sindical foi responsável pela esterilização de todos os elementos do marxismo presentes no seu interior para poder afirmar-se liberal-socialista ou socialista-liberal (SOARES, 1995).¹⁵⁵ As próprias ações da

¹⁵⁵ José de Lima Soares detalha que a NE “simplesmente deixou de existir com esse nome, passando por um processo de crise, dando origem ao grupo *Democracia Radical*, liderado por Genoíno. Ao longo dos últimos anos, esse grupo foi abandonando qualquer vínculo com o marxismo. A transformação social e o socialismo não estão mais no horizonte dessa corrente, que pretende [...] recauchutar o sistema capitalista, ou, no máximo, defender uma “democracia republicana”. De corrente socialista que fora, passa a integrar uma concepção não apenas reformista ou social-reformista, mas de cunho eminentemente liberal. Aliás, o próprio Genoíno tem se identificado ideologicamente como um socialista-liberal, um liberal-socialista, onde um de seus representantes seria Norberto Bobbio. Não por acaso, a tese defendida pelo próprio Genoíno, no II Congresso do PT, mereceu o título de

ARTSIND necessitam do recurso às fontes inesgotáveis do pensamento pós-moderno para sustentar sua insistente prática de negociação com o capital¹⁵⁶. Por fim, o recuo intelectual de Leonardo Boff e Frei Betto (BOITO JR., 1999), destacados no capítulo anterior, são exemplos da fuga pós-moderna que deixa a contra-hegemonia enfraquecida e distante da revolução das relações sociais de dominação. Os parágrafos seguintes apresentarão uma análise mais aprofundada sobre cada um desses três aspectos sobre o influxo da agenda pós-moderna nas políticas da contrarreforma curricular e nos movimentos sociais da classe trabalhadora.

A história da educação em tempos de desertificação neoliberal é rica em episódios que se voltaram para empobrecer a formação dos dominados. O pós-modernismo foi fonte teórica que orientou de forma implícita, mas, muitas vezes, também, de forma explícita as pedagogias da hegemonia burguesa na educação escolar. Como reflete Newton Duarte,

Quando afirmamos que os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e **mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.** (DUARTE, 2011, p. 88-89, grifos meus)

Na gênese dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) internacionais que se autoproclamam defensores da qualidade da escola pública, nota-se a forte presença das teorizações da agenda pós-moderna, muitos deles da **esquerda pós-moderna** (WOOD, 1999). O (neo)construtivismo é um exemplo contundente dessa fábrica pós-moderna dos sonhos para a educação popular, que nem mesmo os mais influentes ideólogos burgueses tiveram competência para elaborar. Com ele, tornou-se possível efetivar os auspícios da hegemonia capitalista de rebaixar o nível da formação da classe trabalhadora, mesmo dando a impressão

Democracia Republicada, tese esta assinada por ele, pela senadora Marina Silva, e pelos deputados federais Eduardo Jorge, Marcos Rolim e alguns deputados estaduais e vereadores. O tema: “*Mudar e mudar, pela via democrática!*” O fato é que as ideias defendidas pelo grupo no interior do PT, não têm nenhum vínculo com o “marxismo revolucionário” e muito menos com as concepções de Marx. São concepções liberais, que não ultrapassam os limites da chamada democracia burguesa, a “democracia como valor universal” etc”. (SOARES, 2005, p. 131).

¹⁵⁶ O refluxo na CUT demonstrou-se com o ajustamento da concepção e da linguagem desta central. Sobre isto, Boito Jr. destaca que a “concepção dos anos 80” que “centrava-se, fundamentalmente, na oposição entre a ‘classe trabalhadora’ e o bloco formado pelo ‘governo’ e ‘empresários’ [...] passou a se centrar numa suposta oposição entre a ‘sociedade civil’ e o ‘governo’, e não mais entre os capitalistas, cujos interesses estão representados no governo, e os trabalhadores. Os documentos da CUT passam a ocultar a existência de interesses de classe em confronto na sociedade. É como se as dificuldades vividas pelos trabalhadores decorressem do acaso ou de uma política equivocada. Os trabalhadores não teriam inimigos de classe, e a CUT poderia, agora, aspirar a representar ‘a sociedade’. Alguns elementos importantes da visão liberal da sociedade e da relação dessa com o Estado vão se impondo gradativamente na CUT, apesar de oscilações e contradições, na medida em que avançamos na década de 1990” (BOITO JR., 1999, p. 159)

perante a opinião pública de que o que está ocorrendo é o fenômeno contrário, ou seja, mais tempo de escolarização e mais aprendizagens.

Para Duarte, um influente grupo (neo)construtivista tem sido responsável, embora não seja o único, pelo “revigoramento do ‘aprender a aprender’ nas duas últimas décadas”. No Brasil a incorporação dos postulados do (neo)construtivismo começa a ganhar força a partir dos anos 1980 e se desenvolveu sob intensa militância política elevando-o à condição de “grande modismo”. Por essa razão, Duarte chama a atenção para a necessidade de que o (neo)construtivismo não seja tomado como “fenômeno isolado” ou como objeto de análise “desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas”, afinal é a partir do “aguçamento do processo de mundialização do capital e difusão, na América Latina, do **modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo**” (DUARTE, 2011, p. 33-34, grifos meus) que o (neo)construtivismo ganha força. O lema “aprender a aprender” que é mote tanto do construtivismo quanto dos correlatos pós-estruturalismo e pós-modernismo, torna-se símbolo de uma educação tida como democrática. Logo, uma intensa emboscada para as novas gerações da classe trabalhadora converteu-se no referencial teórico representado nessas concepções, que, como afirma Duarte (2011, p. 34), não passa de “canto de sereia”, que “tem seduzido grande parcela de intelectuais ligados à área educacional”.

O que aconteceu na política curricular desenvolvida durante o governo de Fernando Henrique Cardoso¹⁵⁷ confirma a influência (neo)construtivista como referencial para a definição do que selecionar em termos de conteúdo para ensinar nas escolas e como orientar a formação de professores do país. Nesse contexto, destacou-se “a influência do construtivismo eclético de César Coll” (DUARTE, 2011, p. 66) e seus colaboradores, que resultou na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Note-se que a teoria psicopedagógica neoconstrutiva de Coll e seus adeptos, foi fundamental para que o texto de um documento que impôs a pedagogia das competências nas escolas brasileiras se tornasse

¹⁵⁷ “O projeto educacional de Cardoso foi conduzido por uma burocracia afinada com a agenda neoliberal. Os principais nomes do Nupes”, grupo da Universidade de São Paulo (USP), que tocou a implementação das políticas bancomundialisitas no Brasil, retornaram ao governo, e muitos técnicos brasileiros em atividade em organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial foram chamados a compor a equipe de governo liderada pelo ministro Paulo Renato de Sousa, vindo do BID. A política de reconfiguração sistêmica da educação brasileira se deu no sentido de adequá-la à nova estrutura produtiva do país, que, conforme visto pelos indicadores do trabalho no país, não requeria a elevação da formação cultural e científica dos trabalhadores. Nos termos do documento do Banco Mundial TradePolicy in Brazil: the Case for Reform (1989), a inserção internacional do Brasil deveria estar centrada na agricultura de exportação: uma volta ao passado e uma inversão do processo nacional de industrialização (BATISTA, 1994). Entretanto, essa era a avaliação de Cardoso. Indagado sobre quais eram as prioridades educacionais, respondeu: expandir o ensino elementar e frear o crescimento das universidades públicas (ARCHARD; FLORES, 1997)” (LEHER, 2010, p. 42)

possível. Em outras palavras, **a pedagogia da hegemonia é a pedagogia das competências, mas a teoria pós-moderna é mais do que uma simples aliada.** O exemplo da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) seguindo a cartilha de César Coll e seu construtivismo eclético confirma a identificação entre pedagogia construtivista e pedagogia das competências. Aliás, abre-se espaço com o construtivismo eclético para qualquer coisa, não só a pedagogia das competências. Seguindo a orientação neoconstrutivista de Coll, os PCNs acabam com incorporar “expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, seduzir educadores defensores das mais diversas ideias” (DUARTE, 2011, p. 68). Acontece que as desconstruções e ressignificação do construtivismo eclético proposto pelo consultor espanhol e sua equipe, a pedido do governo FHC, baseia-se em “um critério tão vago e impreciso” e, com efeito, permite que “as portas” se mantenham “escancaradas para todo tipo de ecletismo”, tendo como “único critério para recortar esta ou aquela ideia deste ou daquele autor e depois formar uma grande colcha de retalhos”. Esse critério do construtivismo eclético revela seu essencial “pragmatismo que, como é sabido, tão bem caracteriza o ideário neoliberal e que, como alertou Luis Carlos de Freitas (1995, p. 121), vem sendo utilizado como forma de despolitização da sociedade e de cooptação de setores progressistas” (DUARTE, 2011, p. 73). Por mais de três décadas o professorado das escolas públicas brasileiras tem sido coagido a seguir a agenda da burguesia neoliberal que teve no pensamento pedagógico, elaborado pelos intelectuais da agenda pós-moderna, um aliado inestimável na escalada que visa deslocar “o foco do trabalho com conteúdos clássicos e universais para o trabalho com conteúdos efêmeros, como questões sociais que causam tensões na atualidade, produzindo com isso uma visão utilitarista do conhecimento”, arremata Julia Malanchen (2016, p. 25).

As principais entidades científicas da área educacional e que possuem forte relação com o movimento sindical estão hegemonizadas pelos intelectuais da esquerda pós-moderna. Ana Carolina Galvão, Tiago Lavoura e Lígia Marcia Martins denunciam, com base nos estudos de Pimenta (2000), que o Grupo de Trabalho (GT) Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) tem sido dominado pela perspectiva pedagógica multirreferencial. Tomando como base a análise dos trabalhos apresentados entre os anos de 1996 e 1999, nota-se a ênfase dada aos “saberes e fazeres” dos professores com fulcro na **epistemologia da prática e na teoria do professor reflexivo.** Tais perspectivas já eram embrionárias nos trabalhos do referido GT desde o ano de 1994. Comentam os autores que,

Em seu texto, Pimenta (2000) enfatiza as contribuições desses aportes teóricos, mas também problematiza suas implicações. Segundo a autora, referindo-se à epistemologia da prática, ao sublinhar a importância do sujeito, é preciso cuidar para

não cair na “tentação psicologizante e/ou da fluidez característica de algumas análises pós-modernas” (PIMENTA, 2000, p. 94). Já em relação ao conceito de professor reflexivo, alerta para uma “excessiva subjetivação/individualização em que se pode incorrer” (PIMENTA, 2000, p. 95). (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 28)

Reitere-se que, como explica Newton Duarte, a teoria do professor reflexivo e as epistemologias da prática integram um bloco de teorias que se voltam para a “redução pragmática do conhecimento” e que “manifesta-se pela ausência” por parte de tais “pedagogias hegemônicas, de um projeto de formação consciente de uma concepção de mundo nas novas gerações”. Na verdade, revela Duarte, existe sim um projeto em curso sendo implementado por meio de tais concepções predominantes. Embora “não assumido explicitamente”, trata-se do projeto que se alinha à “concepção de mundo” que visa propagar nos indivíduos a apropriação da realidade como algo puramente subjetivo “e individual, limitando-se a escola a trabalhar com conhecimentos que respondem às demandas imediatas da cotidianidade”. Embora, como já dito neste capítulo, o (neo)construtivismo seja a mais forte e influente dentre essas concepções hegemônicas do **aprender a aprender**, outras perspectivas se inserem nesse campo. O construtivismo atuou como “como carro chefe que abriu caminho para o cortejo das demais pedagogias do ‘aprender a aprender’”. Logo na sequência, entraram na moda tendências como “a teoria do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, a pedagogia das competências e o multiculturalismo, entre outras.” (DUARTE, 2016, p. 115-118)

Nesse mesmo rumo, tem seguido os Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPES). Dessa vez, tomando como base os estudos de Oliveira (2000), Galvão, Lavoura e Martins, comentam a predominância das tendências ditas pós-críticas, cujos textos sobre interdisciplinaridade e os que se basearam na defesa do professor-pesquisador-reflexivo confirma ter o pós-modernismo se alastrado no ambiente científico e formativo dos trabalhadores da educação no país:

Oliveira (2000, p. 164), fazendo um balanço da produção dos ENDIPES nos últimos 20 anos, evidencia, na década de 1980, um consenso, qual seja, da “luta em defesa da legitimidade do saber didático-pedagógico”, portador de um dissenso, relativo ao “maior ou menor grau de importância que atribuem ao saber sistematizado ou ao saber da prática” (OLIVEIRA, 2000, p. 165). Já na década de 1990 refluí o “reconhecimento da validade e da necessidade do materialismo histórico-dialético como pano de fundo das práticas pedagógicas transformadoras” (OLIVEIRA, 2000, p. 167) e observa-se o acirramento dos dissensos, sobrelevando-se as discussões pós-críticas, expressas em torno de trabalhos sobre interdisciplinaridade e do ‘professor-pesquisador-reflexivo’, o que também é percebido nos trabalhos da ANPED (PIMENTA *et al.*, 2013)” (GALVÃO, MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 28-29)

Ao consultar a página do GT Currículo da ANPEd¹⁵⁸, confirma-se a hegemonia absoluta do pós-modernismo e um aparente fechamento de espaço para que outras tendências que não se encaixem no prisma da intelectualidade da esquerda pós-moderna apresente o contraponto. Os coordenadores, ao longo da história do GT, são todos integrantes de grupos e defensores das ditas perspectivas críticas e pós-críticas do currículo, com ênfase para os defensores do segundo grupo, conforme destaque para o que chamam de “Estado da arte”, isto é, as publicações de referência recomendadas pelo GT Currículo. Os Quadros 4 e 5 apresentam, respectivamente, a listagem dos coordenadores deste GT ao longo de sua constituição e o referido “Estado da arte”, que confirma ser o GT completamente embevecido com a intelectualidade da agenda pós-moderna.

Quadro 4 - Coordenadores do GT Currículo da ANPEd

COORDENADOR	GESTÃO
<i>Ana Maria Saul</i>	1986-1987
<i>José Luiz Domingues</i>	1988-1989
<i>Iracema Lima Pires Ferreira</i>	1990-1991
<i>Terezinha Fróes Burnham</i>	1992-1993
<i>Antonio Flavio Barbosa Moreira</i>	1994-1995
<i>Nilda Alves</i>	1996-1997
<i>Alfredo Veiga-Neto/Elizabeth Macedo</i>	1998-1999
<i>Alice Casimiro Lopes / Regina Cunha</i>	2000-2001
<i>Sandra Corazza/Carlos Eduardo Ferraço</i>	2002-2003
<i>Inês Barbosa de Oliveira/ Antonio Carlos Amorim</i>	2004-2005
<i>Antonio Carlos Amorim/Eurize Pessanha</i>	2006-2007
<i>Elizabeth Macedo/Roberto Sidnei Macedo</i>	2008-2009
<i>Carlos Eduardo Ferraço/Carmen Gabriel</i>	2010 – 2011
<i>Álvaro Moreira Hypolito/Rita de Cássia Frangella</i>	2012 – 2013
<i>Roberto de Macedo/Maria Luiza Sussekind</i>	2013 – 2015
<i>Maria Luiza Sussekind/Rosanne Dias</i>	2015 – 2017
<i>Rosanne Dias/Sandra Kretli</i>	2017 – 2019

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese.

¹⁵⁸ Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt12-curr%C3%ADculo>. Acesso em 3 de março de 2022.

Quadro 5 – “Estado da arte” ou publicações em destaque no GT Currículo da ANPED

N	TÍTULO	AUTOR	REFERÊNCIA COMPLETA
1	Cultura e cotidiano escolar	Nilda Alves	ALVES, Nilda G. Cultura e cotidiano escolar. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, p. 62-74, 2003. (disponível no Scielo)
2	A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer	Nilda Alves e Inês Barbosa de Olivera	ALVES, Nilda G.; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer. Educação e Sociedade, v. 27, p. 577-599, 2006. (disponível no Scielo)
3	O currículo da educação básica.	Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Fernandes de Macedo, Inês Barbosa de Oliveira, Rosanne Evangelista Dias, Rita Frangella e Edil Paiva	LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; DIAS, Rosanne Evangelista; FRANGELLA, Rita; PAIVA, Edil. O currículo da educação básica. In: XXVIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005, Caxambu. Anais da XXVIII Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: ANPED, 2005. v. 1. p. 1-26.
4	Currículo da educação básica	Elizabeth Fernandes de Macedo, Alice Casimiro Lopes, Edil Paiva, Inês Barbosa de Oliveira Rosanne Evangelista Dias e Rita Frangella.	MACEDO, Elizabeth Fernandes de; LOPES, Alice Casimiro; PAIVA, Edil; BARBOSA, I.; DIAS, Rosanne Evangelista; FRANGELLA, Rita. Currículo da educação básica (1996-2002). 1. ed. Brasília: PNUd/INEP/MEC, 2006. v. 1. 572 p. (http://www.publicacoes.inep.gov.br/detalhes.asp?pub=4083)
5	O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED	Antonio Flavio Barbosa Moreira	MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. Cad. Pesqui., Nov 2002, no.117, p.81-101. ISSN 0100-1574 (disponível no Scielo)
6	Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação.	Antonio Flavio Barbosa Moreira	MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação. Psicologia da educação, São Paulo - PUC/SP, v. 17, n. 2, p. 11-36, 2003.
7	Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo.	Marlucy Alves Paraíso	PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.
8	Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa	Marlucy Alves Paraíso	PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004. (disponível no Scielo)
9	Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno?	Alfredo Veiga-Neto e Elisabeth Macedo	VEIGA-NETO, Alfredo, MACEDO, Elizabeth. Estudos curriculares: como lidamos com os conceitos de Moderno e Pós-moderno? CD-ROM da 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2007.

Fonte: Elaborado pelo autor desta tese

Afirmar a hegemonia pós-moderna nas principais entidades científicas e de pesquisa educacional do país significa confirmar que os trabalhadores da educação brasileira, como um todo e, especificamente da escola pública, estão, desde a década de 1990, submetidos a essa perspectiva majoritária de formação em seus cursos de graduação que os habilita para o magistério e na pós-graduação.

Com isso se quer dizer que deparam-se – e não se sabe se existe e quais as possibilidades de contraponto crítico – com o novo pacote filosófico-ideológico de ilusões que tem a audácia de se afirmar “pós-crítico”, por se autodeclarar superador das concepções teóricas “fundacionais” típicas do pensamento iluminista e das concepções críticas que pressupõe a emancipação e a liberdade humanas, posto que “o pós-modernismo acaba com qualquer vanguardismo, qualquer certeza e qualquer pretensão de emancipação” (SILVA, 2010, p. 116). Aqui a “luta pela revolução é substituída pelas muitas, e não raro conflitantes entre si, formas de resistência cotidiana (nem sempre ficando claro a que se está resistindo), devendo a educação segundo essa perspectiva, pautar-se pela ética da diversidade”. (DUARTE, 2016, p. 23-24).

Newton Duarte aponta que a questão da ideologia, sob o ponto de vista dos pós-modernos, é substituída por uma interminável e irracionalista discursividade, que vira as costas para a ideia de verdade e para a possibilidade de um pensamento corresponder à realidade mais do que outro. Nas palavras de Duarte:

Para os pós-modernos o conceito de ideologia perde totalmente seu sentido, pois não há possibilidade de se fazer a crítica aos elementos de falsidade e engano presentes na ideologia das classes dominantes. Essa impossibilidade decorre de vários princípios do pós-modernismo: a recusa, acima citada, de qualquer metanarrativa com base na qual pudesse ser feita a crítica ideológica; a recusa da ideia de verdade, por meio da recusa de que possamos afirmar que um determinado pensamento corresponda mais à realidade que outro; a redução de tudo a um confronto entre discursos, sendo que não podemos nos situar acima desses discursos, pois o nosso sempre será mais um dos discursos. (DUARTE, 2011, p. 101)

Della Fonte denomina as concepções derivadas do ideário da agenda pós-moderna de **teorias sociais construcionais** que possuem uma ideia de conhecimento e de ciência que se aproxima de

[...] de algumas tendências hoje existentes de estudos da cultura (estudos culturais, teorias pós-coloniais...) que enfatizam a “diferença” e trabalham com a noção de sujeito descentrado, fragmentado, cujas identidades são locais e contingentes. Em reação a conhecimentos totalizantes e universais, afirma-se que a identidade dos sujeitos (em termos de etnia, sexo, sexualidade...) determina o conhecimento produzido, as questões científicas formuladas e as respostas obtidas. Dessa forma, ao ser praticada por diferentes grupos sociais (mulheres, minorias raciais, *culturas não ocidentais*), a ciência ganha diferentes conteúdos. Nesse sentido, advogar a universalidade da ciência moderna seria desconhecê-la como um constructo particular da sociedade *ocidental* e cair no impulso imperialista do Iluminismo de impor sua verdade e sua racionalidade particulares ao mundo *não ocidental*. A solução extrema, nessa perspectiva, está nas “etnociências”, expressão da racionalidade e da verdade

legitimada pela dinâmica cultural de cada grupo social”. (DELLA FONTE, 2010, p. 44, grifos da autora)

A fim de exemplificar o conteúdo interno acerca de uma das tendências hoje existentes de estudos da cultura, de que trata Sandra Della Fonte, pode-se observar em um breve exame do pensamento pós-colonialista, baseado nas análises de Boaventura de Sousa Santos, que essa perspectiva pós-modernista nasce em coerência com a crítica à epistemologia da modernidade, por ele rotulada de epistemologias do Norte. Prega Santos que os povos dominados do Sul, devem resistir às perspectivas dos seus colonizadores históricos e atuais. Sob o seu ponto de vista, é necessário fortalecer as epistemologias do Sul produzindo-as e disseminando-as com vigor. São as epistemologias do Sul a expressão cultural dos povos subalternizados, um constructo que tem o dever de rechaçar os conhecimentos e as produções dos seus dominadores do Norte. Nas palavras de Souza Santos, tais epistemologias “referem-se à produção e à validação de conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas de injustiças, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (SANTOS, 2019, p. 17). As epistemologias do Sul são, para esse autor, uma possibilidade de combate frontal a toda ciência e conhecimento sistematizado ou científico, que, de acordo com ele, é mal a ser extirpado, por ser o conhecimento que produz violência e dominação.

Toda a ciência para Boaventura de Sousa Santos é racionalista, “instrumental”, “monumental” e possui seus postulados científicos baseados na crença e na fé. Conclui o epistemólogo multiculturalista que a “Hegemonia da ciência é versão secularizada dessa fé” (SANTOS, 2019, p. 264). Como cura para a ciência “monumentalizadora”, defende a ciência que possa se inserir no campo do que ele chama de “ecologia dos saberes”, isto é, a valorização das tradições, dos saberes espontâneos construídos naturalmente pelos indivíduos, provenientes das suas lutas sociais. Isso significa que:

Do ponto de vista das epistemologias do Sul, a ciência abissal é uma ciência monumental. A sua eventual inclusão nas ecologias dos saberes exige uma intervenção *desmonumentalizadora*. Essa intervenção tem vários componentes. Um deles [...]: consiste em submeter a ciência a um critério de confiança duplo através do qual a sua autonomia relativa é confrontada com a tarefa pragmática de fortalecer as lutas contra a dominação. Os outros componentes são a oralização, a personalização, e a lógica argumentativa. (SANTOS, 2019, p. 264, grifo do autor)

Quem imagina ser a desmonumentalização da ciência e a proliferação ativa das epistemologias do Sul a resolução dos problemas sociais e da dominação para Boaventura de Sousa Santos, será surpreendido com a arquitetura que se volta para algo totalmente desconhecido, inimaginável na história humana. Santos sugere que em um determinado

momento a própria epistemologia do Sul será desnecessária, ao fim das conquistas objetivas pelo projeto de re-significação a ser desenvolvimento por ela:

As epistemologias do Sul *ocupam* o conceito de epistemologia para o re-significarem enquanto instrumento de interrupção das políticas dominantes e dos conhecimentos que as sustentam. São epistemologias experienciais. Existem epistemologias do Sul apenas e na medida em que existem epistemologias do Norte. As epistemologias do Sul existem hoje para que deixem de ser necessárias no futuro. (SANTOS, 2019, p. 18)

A crítica que Santos constitui ao conhecimento científico circunscreve-se no movimento que Maria Célia Marcondes de Moraes denunciou como um **mal-estar epistemológico** caracterizado por “uma verdadeira sanitização na tal ‘racionalidade moderna e iluminista’”. Mas a formalização de tal lógica unilateral tende a favorecer que se verta “fora não só as impurezas detectadas pela inspeção crítica, mas o próprio objeto da inspeção”. Abre-se mão não apenas dos “métodos empregados para validar o conhecimento sistemático e arrazoado, mas junto com a água o balde, a verdade, o racional, a objetividade, enfim, a própria possibilidade de cognição do real” (MORAES, 2001, p. 12).

Para chegar a conclusões iguais ou semelhantes às de Boaventura de Sousa Santos e elaborar proposta de construção de um conhecimento despretensioso e legitimador das individualidades dos sujeitos e grupos específicos, o intelectualismo pós-modernista parte da crítica a todo conteúdo produzido no âmbito da modernidade. Para grande parte dos intelectuais da esquerda pós-moderna, qualquer narrativa que sustente a visão de um sujeito determinado, racional, centrado, autônomo e soberano é limitadora e contribui para a hegemonia da classe dominante na sociedade capitalista, embora suas proposições jamais apontem para alguma perspectiva de superação do projeto neoliberal. Segundo Silva, no “jargão pós-moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das ‘grandes narrativas’, das ‘narrativas mestras’. As ‘grandes narrativas’ são expressão da vontade de domínio e controle dos modernos” que na história, “frequentemente se instituíram, sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração” e até hoje, “produzem apenas sofrimento e infelicidade”, concluindo-se que “o progresso não é algo necessariamente desejável e benigno” (SILVA, 2010, p. 112).

Como explica ainda Silva, o ideário pós-modernista toma como referência epistemológica o pós-estruturalismo de Foucault e a psicanálise de Freud e Lacan, devido à desconfiança, produzida no âmbito dessas teorias, que põem em evidência o centramento e soberania do sujeito moderno. Segundo ele:

Para o pós-modernismo, seguindo Freud e Lacan, o sujeito não converte para o centro, supostamente coincidente com a sua coincidência. Além disso, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido. Para a perspectiva pós-moderna, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do

exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelos discursos. Enfim, para o pós-modernismo, o sujeito moderno é uma ficção”. (SILVA, 2010, p. 113-114)

Com isso, pode-se inferir que, no ideário pós-moderno, o sujeito moderno é superado por exclusão, por eliminação, completamente negado e em seu lugar brota uma nova visão de sujeito determinado, passivo e adaptado à sua realidade, ainda que as teorias construcionais apontem para uma identidade pós-crítica desse sujeito, de característica descentrada, múltipla e fragmentada¹⁵⁹. Prefere-se o universal e o abstrato em nome do “local e do contingente”. Inclina-se para a “incerteza e a dúvida”, desconfiando da “certeza e das afirmações categóricas”. O que é considerado objetivismo do pensamento moderno é negado em nome de um “subjetivismo” das interpretações parciais e localizadas. Mesmo perante tais dicotomizações, Silva ainda chega ao ponto de, contraditoriamente, afirmar que o pós-modernismo “não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambígua e ironicamente, imita, incorpora e inclui” (SILVA, 2010, p. 114).

Ao tratar especificamente da educação escolar e do currículo, o pós-modernismo ataca o objetivo de transmitir “o conhecimento científico” e de “formar o ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa” (SILVA, 2010, p. 111-112). A justificativa dessa crítica se expressa na ideia de que, ao mesmo tempo que o progresso científico possibilitou evidentes benefícios, também elaborou certos subprodutos claramente indesejáveis. Além disso,

A saturação da base de conhecimentos e de informações disponíveis parece ter contribuído para solapar os sólidos critérios nos quais se baseava a autoridade e a legitimidade da epistemologia oficial. A ciência e a tecnologia já não encontram em si a justificação que antes gozavam. O cenário é claramente de incerteza, dúvida e indeterminação. A cena contemporânea é – em termos políticos, sociais, culturais e epistemológicos – nitidamente descentrada, ou seja, pós-moderna. (SILVA, 2010, p. 114-115)

Por isso, a perspectiva pós-moderna tenciona o debate do currículo para a superação tanto da concepção pedagógica tradicional, quanto da crítica. De acordo com Silva, ambas as pedagogias “acabam convergindo para uma genealogia moderna comum”. Nem mesmo a

¹⁵⁹ As especulações em torno da “morte do sujeito” é uma tendência teórica bem antiga. Segundo Saviani, ela “está na ordem do dia em razão da voga pós-moderna, que se reporta a autores como Foucault e daí a Nietzsche”, entretanto “teria sido antecipada por Max Stirner, a cuja crítica Marx se dedicou estendendo-se por quase dois terços de *A ideologia alemã*”. Saviani acrescenta que Stirner não somente limitam-se “a demolir os gêneros metafísicos tradicionais, de ressonância teológica, como o Ser, a Substância, a Ideia, a Razão, o Bem. Sua crítica ‘engloba todas as noções universais, sem exceção, antecipando assim certos desenvolvimentos de Nietzsche e o que se chama hoje de pós-modernismo’ (BALIBAR, 1995, p. 46). Stirner não admite nenhuma ‘grade narrativa’. O livro de Stirner, *O único e sua propriedade*, objeto de contestação de Marx, foi publicado em 1844. Para lá de irônico, parece-me algo que exige detida meditação o fato de que uma concepção que hoje relega o marxismo a uma visão ultrapassa, própria do século XIX, tenha sido minuciosamente criticada em 1845” (SAVIANI, 2012, p. 37).

pedagogia crítica se salva, pois, segundo este estudioso do currículo, o pós-modernismo desconfia profundamente dos próprios impulsos emancipadores e libertadores presentes nela, visto que esses impulsos estão associados à vontade de domínio e controle da epistemologia moderna, para o caminho da certeza e para o apego a um certo “fundacionalismo”. Conclui o autor que o “pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pós-crítica” (SILVA, 2010, p. 115-116).

O pós-modernismo na sociedade e na educação é essa porta aberta para a total entrega dos indivíduos e classes populares à incerteza. Sua postura é irracional, relativista, anticientífica, fragmentária e esvaziada de conteúdo lógico, por isso seus estudiosos, ainda que neguem tal posição, são intelectuais orgânicos da classe burguesa e ainda que remetam determinadas críticas ao neoliberalismo, suas teorias possibilitam homogeneidade e consistência interna para a manutenção do modo de produção capitalista.

As questões atualmente postas pela intelectualidade orgânica burguesa representam uma visão abstrata, esvaziada e mistificada do processo de humanização e da possibilidade de apropriação teórica da realidade objetiva. As ideias disseminadas chegam ao ponto de sugerir a própria inexistência da realidade, como faz Baudrillard (1996, p. 38 *apud* DELLA FONTE, 2010, p. 80): “por que é que há vontade em vez de não vontade? Mas não há vontade. Não há real. Não há alguma coisa. Há nada. Quer dizer, a ilusão perpétua de um objeto não captável e do sujeito que crê captá-lo”. Com tal proeza, o pós-modernista Baudrillard conseguiu o feito de ressuscitar a ideia cataléptica, que, de acordo com Pereira e Gioia (2002) fora desenvolvida por Arcesilau (316-214 a.C) e seus discípulos, que, na “Nova Academia” propagavam tal princípio cético da impossibilidade da existência do real.

Portanto, o ideário pós-moderno, com algumas variações que, longe de fugir da sua proposta irracionalista, a-histórica e anticientificista, é contrária às conquistas filosóficas que iluminaram o pensamento de conteúdo sobre o que é o homem e quais os caminhos de apropriação e transformação da realidade. Recorrem e reproduzem na atualidade concepções metafísicas, empiricistas, especulativas e racionalistas que foram superadas ao longo da história da ciência e da filosofia e, para tornar o cenário pior, ainda apresentam tais ideias como novas e condizentes com a atualidade da **condição pós-moderna**.

Pior do que tem ocorrido no caso do Todos pela Educação, que é um inimigo externo, o **pós-modernismo constitui-se como inimigo infiltrado**, a fim de promover o **efeito torre de babel** no seio das classes trabalhadoras e dos seus movimentos organizativos. Por isso faz-se necessário um trabalho sistemático para identificar e desmontar este inimigo plantado

internamente para despolitizar e destruir as possibilidades desenvolvimentistas e emancipatórias das massas trabalhadoras brasileiras.

Não se sabe com precisão o tamanho do estrago que o pós-modernismo está causando no movimento sindical e nos movimentos populares e sociais da classe trabalhadora. As informações obtidas até aqui indicam que o problema existe, mas não o tornam plenamente conhecido, tampouco aponta para as perspectivas de superação deste. Em alguns casos, como no movimento sindical, esse, nem de longe, parece ser um problema, e como se notará no último capítulo, a mesma CNTE que faz duras críticas à reforma empresarial, abre espaço para socialização dos postulados da esquerda pós-moderna na educação fazendo com que as tratativas da questão pedagógica e curricular nessa Confederação aponte para o caminho do ecleticismo, isto é, tratamento difuso e não unitário da questão pedagógica. As consequências de não se tratar apropriadamente e com rigor tal questão pode significar a manutenção do movimento dos trabalhadores dentro dos limites da resistência passiva, mas jamais de uma resistência ativa, que comporta um caráter propositivo, de acordo com os interesses concretos de universalidade e liberdade de genericidade humana, implicados pela ontologia do ser social, cuja história tem sido, justamente, dessa dialética que afirma a humanidade na luta contra as necessidades e pela máxima libertação dos órgãos da individualidade, como será tratado no capítulo que segue.

4 TEORIA DO CONHECIMENTO E SUAS RELAÇÕES COM A TEORIA DO CURRÍCULO: A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA E DA INDIVIDUALIDADE HUMANA EM QUESTÃO

Este capítulo tem o propósito de buscar os fundamentos teóricos e históricos que sustentam a noção de formação humana na educação escolar. Para compreender as relações entre teoria do conhecimento e teoria curricular propõe-se ser necessário, antes de tudo, responder à questão fundamental: o que é conhecimento e o que é currículo? Tendo em vista a divisão dos homens em classes sociais desde a antiguidade clássica, até se chegar a atual e mais aperfeiçoada forma de cindi-los, na sociedade capitalista, ao se proceder a análise sobre o significado histórico da produção e apropriação do conhecimento e, também, do currículo escolar, deve-se ter em voga que as classes em conflito disputam historicamente tais concepções, a fim de limitá-las ou delas se apropriar para vencer quem as limita.

Trata-se de se considerar aqui a disputa pela hegemonia do acesso, produção e socialização do saber elaborado, comportando na análise as tendências de acirramento dessa disputa e examinando se tais tendências são capazes de quebrar os grilhões da hegemonia e instaurar a liberdade¹⁶⁰. Uma vez compreendidas a historicidade e a lógica social de produção e difusão do saber social é que se torna possível analisar a atual disputa em torno da dominação da ciência e do conhecimento. É dentro das perspectivas apontadas neste parágrafo que a análise a ser desenvolvida neste capítulo será procedida.

Para tentar dar conta dos desafios que se interpõem neste capítulo, ele se inicia por um tópico que expõe a relação entre conhecimento e currículo escolar. Esclarece o que são suas

¹⁶⁰ A fim de evitar distorções em torno da concepção de liberdade aqui apresentada e defendida, junto com Newton Duarte é possível afirmar que “Não existe liberdade absoluta. A liberdade vai sendo conquistada à medida que os seres humanos lidam com as determinações existentes produzindo meios materiais e simbólicos que empregam para alcançar objetivos. A atividade humana é uma constante relação dialética entre determinação e liberdade ou, em outras palavras, entre necessidade e liberdade” (DUARTE, 2021, p. 98-99). Isso posto, nossa referência à liberdade respalda-se no entendimento de ser este um *ethos* potencial, ou seja, as leis tendenciais captáveis da realidade humana demonstram que ela existe como potência e pode ser tornada ativa à medida que as contradições que a atropelam podem ser extirpadas como produto de uma conquista revolucionária do conjunto dos indivíduos determinados a destruir suas amarras. Todavia, uma vez concluída a tarefa planejada e alcançada uma forma superior de organizar a vida coletiva, novas necessidades e contradições tendem a se interpor como desafios à liberdade, mas, note-se, voltar atrás no nível de desenvolvimento atingido pela liberdade conquistada será pouco provável e os novos desafios tendem a ser desafios da liberdade conquistada e determinada na história progressiva que indivíduos que a conquistaram. Dessa forma, a liberdade é atualmente relativa, pode vir a ser absoluta à medida que a sua relatividade atual seja superada e as condições sejam criadas para não impossibilitar o retrocesso. Uma vez estando em nível absoluto, novas contradições podem pôr em xeque sua forma superior e exigir do conjunto da humanidade novas ações, a fim de efetivá-la cada vez mais. Afirma-se aqui, com tais explicações, a dialética da liberdade que terá como contraponto a necessidade humana de ampliar seus espaços para que a necessidade não seja uma ameaça à existência, como assim é no modo de produção capitalista. É por isso que a condição para afirmação de liberdade, para que ela deixe de existir no mero plano potencial e torne-se ativa é o aniquilamento do modo de produção capitalista.

categorias fundamentais e como se instituíram ao longo da história. O segundo tópico aponta para o debate acerca da visão de mundo, isto é, o conteúdo ideológico que se assenta sobre a teoria do conhecimento e da teoria do currículo, com o propósito de apresentar encaminhamentos sobre os desafios e contradições da produção e socialização da ciência e do saber escolar na atualidade. Na sequência se procede um exame de como o influxo das concepções dominantes entre os dominados é o obstaculizador do desenvolvimento do conjunto de indivíduos e sobre os desafios postos para movimentos sociais da classe trabalhadora, especialmente, o movimento sindical.

4.1 Conhecimento e currículo escolar: um debate necessário

As concepções acerca do **conhecimento** são primordialmente direcionadas pela ideia que se tem sobre o que é o homem, quer dizer, como nasce, se produz e reproduz a essência genérica do ser humano em sua distinção dos animais e da natureza? Qual a essência humana e como ela se desenvolve? Quais as contradições que obstaculizam o desenvolvimento livre e o universal da humanidade, especialmente no atual modo de produção? Essas foram e são questões determinantes na construção de uma concepção filosófica acerca da apropriação e da importância da aquisição da humanidade, conhecimento, da ciência, da filosofia, da cultura e da sociedade de modo geral.

Ademais, algumas outras questões também são importantes e necessitam ser problematizadas: O que é o conhecimento? Trata-se de um produto do pensamento em sua dimensão intersubjetiva, formada por cada sujeito a partir das suas experiências e práticas cotidianas? Diz respeito a tudo aquilo que um determinado grupo social toma como verdade, incluindo-se aí a crença, o misticismo, a religiosidade e o folclore? Pode existir um conhecimento verdadeiro sobre a realidade, ou isso seria uma imposição determinista de um grupo contra a liberdade do pensamento individual e de determinadas classes sociais dominadas? O conhecimento científico, a filosofia e as artes possuem relação com o desenvolvimento da humanidade ou é possível relativizar o papel dessas produções históricas da humanidade na formação das atuais e futuras gerações? O subtópico a seguir dedica-se a buscar respostas para tais questões colocadas.

4.1.2 Ontognosiologia e a formação da individualidade humana

Desde que os primeiros homens começaram superar a concepção mística da natureza que lhes é externa, travou-se um processo de descoberta sobre o que é a realidade que culminou, a cada conquista, com alterações não só no cotidiano dessas gerações anteriores, como em mudanças substancialmente qualitativas no desenvolvimento do **gênero humano**.

À proporção que os homens, ao longo da história, a fim de suprir as suas necessidades, foram se apropriando da natureza, criando instrumentos para modificá-la e concebendo novas necessidades cada vez mais desenvolvidas, procedeu-se um salto qualitativo de caráter ontológico, que propiciou a transformação do ser natural em ser social, quer dizer, o abandono do desenvolvimento unilateralmente biológico para se constituir o desenvolvimento da natureza humana, **segunda natureza, natureza genética**, não determinada no ato do nascimento. Nesse sentido, Dermeval Saviani reflete que

o que define a existência humana, **o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho**. O homem se constitui como tal à medida que necessita produzir continuamente sua própria existência. É o que diferencia o homem dos animais: **os animais têm sua existência garantida pela natureza e, por consequência, eles se adaptam à natureza. O homem tem de fazer o contrário: ele se constitui no momento em que necessita adaptar a natureza a si**, não sendo mais suficiente adaptar-se à natureza. Ajustar a natureza às necessidades, às finalidades humanas, é o que se faz pelo trabalho. **Trabalhar não é outra coisa senão agir sobre a natureza e transformá-la.** (SAVIANI, 2003c, p. 132-133, grifos meus)

A **contradição** fundamental da existência humana, isto é, do surgimento do indivíduo, inicia-se quando do processo de destacamento, ou seja, distinção do ser com relação à natureza. Essa contradição brota da necessidade que o indivíduo possui de produzir sua própria existência. Ao **destacar-se da natureza**, sem deixar de ser um ser natural, nega-se a base biológica para que se afirme a humanidade. Negação que não significa banimento do ser biofísico, mas a circunscrição de novas qualidades que a natureza em si jamais seria capaz de incorporar nos seres, pois resultam de conquistas sociais e históricas do conjunto da humanidade. “É este o acontecimento dialético primordial que distingue os homens dos animais¹⁶¹” (SAVIANI, 2019, p. 35). Do ponto de vista antropológico, tal ruptura com a base

¹⁶¹ Álvaro Vieira Pinto defende que os homens se formam devido a um processo simultâneo de apropriação e produção da cultura. Os animais, diferente dos homens são impossibilitados de produzir cultura, posto que seu limite é o seu corpo biológico e as necessidades a ele inerentes. Toda produção de existência realizada pelos animais é natural e não cultural. Trabalham e podem, até mesmo, criar instrumentos. Mas sua atividade vital não é consciente. O trabalho animal é instintivo. É atividade vital para responder às necessidades de reprodução da espécie, apenas. Não é uma atividade vital intencional e planejada, movida por necessidades que extrapolam os limites dos órgãos dos sentidos naturais. Diferente disso, os seres humanos produzem cultura e, no acesso aos seus produtos desta, ao mesmo tempo, as possibilidades de superar a natureza biológica. Produzir cultura significa

biológica herdada pelo ser enquanto espécie, ocorreu desde o momento em que o hominídeo assumiu a posição ereta:

Apoiando-se sobre os pés, as mãos são liberadas para agir, para manipular a natureza que passa a ser vista como objeto (do latim ‘*ob-jectus*’, lançado diante), como algo disposto diante de si e que pode ser usado como instrumento, como meio para satisfazer suas necessidades. (SAVIANI, 2019, p. 35)

No momento em que ocorreu a conquista histórica, que deixou a mão humana livre para desenvolver-se, o trabalho sobre o conjunto da natureza externa sofreu modificações impactantes e favoreceu a ampliação das possibilidades inerentes à atividade vital consciente. Tal salto é explicado como o momento em que “diante dos objetos (*ob-jecti*), o homem define-se como projeto (*pro-jectus*, lançado adiante)” (SAVIANI, 2019, p. 35).

Desde então, **o processo educativo ganhou centralidade, sendo coincidente com o nascimento dos próprios indivíduos do gênero humano**. Conscientes de que, para continuar existindo, seria necessário produzir a sua própria existência por meio do **trabalho**, o **processo educativo como mediador** da formação e da produção de cada indivíduo singular passa a ser condição para continuidade da produção e reprodução da natureza humana, posto que os indivíduos, enquanto espécie, não nascem sabendo como produzir suas existências, necessitam ser formados para adquirir sua segunda natureza, a humana:

Se a existência humana não é uma dádiva natural, mas tem que ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produtor do trabalho, isto significa que **o homem não nasce homem. Ele se forma homem**. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, **a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo**. (SAVIANI, 2019, p. 35, grifos meus)

E foi assim, a partir da criação dos instrumentos e apropriação das objetivações anteriores, tendo como mediador da formação humana o **ato educativo**, que os indivíduos foram abandonando os desígnios espontaneístas que determinam a espécie biológica *homo sapiens* e produzindo intencionalmente a sua **segunda natureza**. György Markus confirma ser o **processo de produção humana** uma condição material que **surge com a atividade social** e, com efeito, possui duplo caráter: de **naturalização do homem** e de **humanização da natureza**. Nas palavras desse teórico, tal processo

sintetizar as respostas conscientes às necessidades humanas. Para as novas gerações, é por meio do contato com a cultura produzida historicamente que adquirem a natureza humana. O que é hominização, processo em que o orgânico predomina na produção da cultura, passa a ser social em um segundo e é neste que se dá a aquisição da natureza humana. Como explica Vieira Pinto, “A cultura é, por conseguinte, coetânea do processo de hominização, não tem data de nascimento definida nem forma distintiva oficial. **A criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo, que passa de principalmente orgânico na primeira fase a principalmente social na segunda**, sem, contudo, em qualquer momento deixarem de estar presentes os dois aspectos e de se condicionarem reciprocamente” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 122, grifos meus).

aparece, por um lado como *naturalização do homem*, como um **crescimento do seu “corpo orgânico”**, a ampliação da esfera dos fenômenos naturais e interconexões na qual sua atividade se adaptou: a metamorfose do homem, sua **transformação de um ser natural de base limitada para um ser natural de base cada vez mais universal**. Por outro lado, esse processo aparece como *humanização da natureza*, como o **“recuo das barreiras naturais”** (*Naturschranke*): a transformação da natureza pela atividade humana resulta cada vez mais em elementos do **ambiente material progressivamente ampliado do homem**, que se tornam produtos do trabalho anterior, **objetivações das capacidades humanas essenciais**. Assim, a **“unidade” do homem da natureza se realiza na produção material como atividade social** – não é primordialmente um fato dado, ontologicamente estável da existência humana, mas um processo que se desdobra no progresso da história e através dele. (MARKUS, 2015, p. 47, grifos meus em negrito e do autor em itálico).

Sendo a **naturalização do homem** e a **humanização da natureza** resultado do processo educativo, pedagógico ou não¹⁶², há que se identificar no transcurso da história os motivos que têm promovido a obliteração do desenvolvimento das **capacidades humanas essenciais**. Por conseguinte, é preciso, primeiramente, analisar as estruturas e a conjuntura social para captar as finalidades explícitas ou ocultas que se fizeram valer em detrimento das classes dominadas. Desde a Antiguidade Clássica, passando pela Idade Média e chegando ao modo de produção capitalista, nota-se que as classes dominantes ditaram as regras sobre como se deveria processar e segmentar o ato educativo em geral e a educação escolar, especificamente. Em um segundo momento, é necessário refletir sobre a forma histórica e os sentidos atribuídos à educação escolar e à teoria do conhecimento. O exame deste segundo aspecto está intimamente vinculado ao primeiro, posto que, ainda que existam múltiplas concepções sobre o significado e o método de apropriação da realidade e da genericidade humana, tais ideias filosóficas e pedagógicas estão prenhes de conteúdo de classe. Como é **natural do gênero humano**, tal compreensão não pode ser conquistada instantaneamente, pois deriva da análise metódica e sistemática sobre as relações sociais de produção que se travaram entre os indivíduos ao longo da história, donde se entranham as finalidades das classes sociais fundamentais que quiseram e querem fazer

¹⁶² A distinção entre a educação em geral e a pedagogia é que a pedagogia é a **ciência da educação**. Destacar a educação como um ato pedagógico significa implicar a sua **intencionalidade** como prática pedagógica que engendra as formas mais desenvolvidas de conhecimento sobre o ato educativo e sua processualidade no âmbito de um intercurso de desenvolvimento ancorado na escolarização. Na afirmação de Luiz Carlos de Freitas, a “pedagogia é uma disciplina prática, aplicada”. Respalando-se em Schimied-Kowarzik, Freitas afirma que “... fica claro que a Pedagogia só pode ser ciência prática da e para a educação quando se compromete com o esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador. Ela não é teoria da educação por vontade própria, mas está a serviço dos educadores. Ela não possui capacidade de interferir na práxis por si mesma, mas apenas mediante o educador colocado sob o primado prático de suas tarefas educativas (...) Justamente porque a Pedagogia – como todas as ciências práticas – é consciente de sua negatividade teórica frente à prática, ela tem condições de se adequar positivamente à prática da educação como teoria que determina, tornando-se assim ela própria práxis através do educador responsável pela prática” (SCHIMIED-KOWARZIK, 1983, pp. 129-130 *apud* FREITAS, 2012, p. 85).

prevalecer o seu *ethos* como forma de perpetuar as estruturas inerentes ao modo de produção no qual mantiveram e mantêm seus privilégios.

É possível atribuir a Karl Marx o êxito em identificar a essência do processo de humanização¹⁶³, bem como achar o núcleo central da sua corrupção no âmago do projeto revolucionário de uma classe que, uma vez posta em condição hegemônica, declinou para posicionar-se contra a revolução das relações sociais, respaldando-se em todas as armas reacionárias para perpetuar o seu modo de produção. Uma vez conservadora e reacionária, utilizou-se tal classe de armas para intimidar do convencimento e da coerção, pela via da criação de consensos, para manter-se hegemônica, mas não abrindo mão, quando preciso, do uso da força, pelas armas letais. É nesse sentido que Marx e Engels desmascaram a fonte original da obtenção de consensos, que possui fulcro na produção de ideias filosóficas, ou seja, na teoria do conhecimento do seu tempo, que se sustentava nos ideais da economia política clássica, cujo protagonismo derivou dos teóricos ingleses, do socialismo utópico vastamente disseminado na França e da clássica filosofia alemã, que revolucionou a história do pensamento com Hegel e prosseguia firme em seu idealismo com os neo-hegelianos. Para conseguir tal feito, foi necessário a Marx e Engels: 1) denunciar as teorias filosóficas economicistas, utópicas e idealistas da sua época, analisando-as em todo o seu desenvolvimento lógico e histórico, provando o falseamento e caráter mistificador da realidade por elas propagadas; bem como explicitar seus meios especulativos de explicar a realidade, não correspondente à essencialidade dos fenômenos lógico-concretos, ou seja, os escritos marxianos e marxistas pioneiros desvelaram o método de conhecimento pertinente às tais teorizações idealistas e naturalizantes da realidade capitalista; 2) desenvolver uma teoria e um método de apropriação da realidade, de caráter unitário e lógico-dialético que possibilitasse não só a compreensão, mas que engendrasses os elementos que pudessem favorecer a transformação da realidade, ou seja, que viabilizasse, tanto em aspecto individual como coletivo, as condições de desenvolvimento reais do gênero humano no caminho da liberação social, da conquista das máximas possibilidades e capacidades humanas em cada indivíduo singular que implica a educação de todos os sentidos,

¹⁶³ Agnes Heller esclarece que a “história é a substância da sociedade” e que “a sociedade não dispõe de nenhuma substância” além do indivíduo do gênero humano que é o responsável por portar a objetividade social, construir e transmitir a estrutura social na história. A substância histórica não pode ser atomizada, quer dizer, confundida com o indivíduo em si ou com qualquer tipo de essência humana abstrata e mistificada, afinal a individualidade sintetiza “a totalidade de suas relações sociais” e “não pode jamais conter a infinitude extensiva das relações sociais. Nem tampouco essa substância se identifica com o que Marx chamou de ‘essência humana’. A ‘essência humana’ é também [...] histórica; a história é, entre outras coisas, história da explicitação da essência humana, mas sem identificar-se com esse processo. A substância não contém apenas o essencial, mas também a *continuidade* de toda a homogênea estrutura social, a continuidade dos valores. Por conseguinte, a substância da sociedade só pode ser a própria história”. (HELLER, 2014, p. 13, grifo da autora)

isto é, “a apropriação *sensível* da essência e da vida humanas, do ser humano objetivo, da *obra* humana para e pelo homem”, que “não pode ser apreendida apenas no sentido da *fruição imediata*, unilateral, não somente no sentido da *posse*, no sentido do ter” (MARX, 2010, p. 108, grifos do autor). Analisa ainda Marx que

O homem se apropria da sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral, portanto como um homem total. Cada uma das suas relações *humanas* com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento *objetivo para com o objetivo* a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade *humana* (por isso ela é precisamente tão múltiplice (*veilfach*) quanto múltiplas são as *determinações essenciais e atividade humanas*), *eficiência humana e sofrimento*, pois o sofrimento, humanamente apreendido, é uma autofruição do ser humano. (MARX, 2010, p. 108)

Do ponto de vista marxiano, os órgãos da individualidade humana extrapolam a natureza biológica por não se adstringirem aos cinco sentidos geneticamente herdados. São produzidos a partir das necessidades do conjunto dos homens no bojo das suas relações sociais. Órgãos da individualidade são formas de aperfeiçoamento dos sentidos biológicos, da intelectualidade e dos sentimentos do indivíduo e evocam o suprimento de necessidades sociais. Todavia, o pleno desenvolvimento destes fica obstaculizado dadas a superposição dos interesses das classes dominantes em detrimento dos dominados. Diante do exposto e para arrepiar dos levianos acusadores, nota-se que a teoria marxista brota da resistência ativa e sistemática contra a pobreza e contra os que a produzem, e volta-se para reivindicar a riqueza do gênero humano, para todo o conjunto da humanidade.

Toda concepção de Marx só pôde ser desenvolvida porque ele identificou a essência ontológica e a base de todo o desenvolvimento humano da história: o trabalho – reitere-se: a atividade vital consciente – e seu desenvolvimento como atividade superior, própria ao **gênero humano**. Esse processo de humanização tem como base e condição fundamental para ocorrência do seu desenvolvimento, a elaboração dos meios e instrumentos para o suprimento e a criação de novas necessidades, cada vez mais desenvolvidas a serem supridas. Lefebvre expressa a importância histórica dessa compreensão dialética materialista do desenvolvimento humano, ao afirmar que

O materialismo moderno, assim, restitui ao pensamento materialista a variedade, a riqueza, a poesia que havia perdido desde a Antiguidade (desde Lucrécio, em quem a poesia já se unia com dificuldade a um mecanicismo atomista já frio e ressecado). O materialismo moderno nos restitui a natureza, ou, melhor, no-lo dá em sua imensidade, em sua potência destrutiva e criadora, em sua fecundidade de formas e de seres – e isso não como uma existência mística e sagrada, que caberia adorar com humildade (panteísmo), mas como uma realidade que é nosso bem humano, que possuímos (enquanto espécie humana saída do seu seio) pelo poder do trabalho e do conhecimento. (LEFEBVRE, 1991, p. 50)

Kopnin (1978) esclarece que a compreensão acerca da **ontologia do ser social**, presente nos trabalhos de Marx, Engels e Lênin foi um avanço na história do conhecimento. Isso porque, os trabalhos desses teóricos não só abordam a questão da gênese do ser social de maneira isolada, mas identificam a unidade dialética entre a **ontologia – doutrina do ser – a gnosiologia – doutrina do conhecimento** – e a **lógica – ciência das leis e formas de pensamento**, que eram objeto de análise fragmentária no âmbito de outras concepções filosóficas.

Essas conquistas do materialismo histórico-dialético remetem à análise acerca da infraestrutura ou base material¹⁶⁴, a realidade concreta onde os indivíduos produzem sua existência e se relacionam, na qual constroem a história social. **É esta a base que determina** as relações materiais de existência e **não o pensamento abstrato** sobre ela, ao contrário do que pensavam os filósofos alemães (neo)hegelianos, que reproduziam uma compreensão do homem e do mundo de maneira meramente especulativa e obtida por meio da utilização do método da dialética idealista de Hegel, que partia da manipulação do pensamento, para conceber a realidade de acordo com a lógica do próprio pensamento e não com a lógica da realidade concreta, das relações ativas dos homens com a natureza exterior e das relações sociais travadas no modo de produção. Como argumenta Kopnin (1978), para Hegel tudo no mundo é idêntico àquilo que ocorre no seu próprio pensamento.

O **método de conhecimento** da realidade que leva **Hegel** a inverter e mistificar a lógica concreta e imprimir-lhe o idealismo é a **especulação**. Tal método

tem a intenção de tomar objetos e fenômenos da realidade, abstrai-los, fragmentá-los, invertê-los e atribuir-lhes substâncias abstratas. Superada a fase inicial da abstração, com a bem-sucedida a inversão do real, lhe sucede o trabalho de exposição especulativa, que propicia a justaposição de detalhes no fenômeno analisado a fim de causar no interlocutor a impressão de estar perante um objeto ou fenômeno concreto. Trata-se de um método que possibilita aos mestres da especulação lograrem êxito no seu trabalho de inversão do real no pensamento do “destinatário”. Com isso, se tenta convencer os indivíduos de que o aparente é o essencial, o ilusório é verdadeiro, o abstrato é concreto, o objeto é sujeito, entre todos os aspectos alucinatórios que a especulação possibilita (MARX; ENGELS, 2011). Ao explicar de outra maneira, Marx e Engels provam que o filósofo especulativo realiza um esforço de provar a sua concepção acerca de determinado fenômeno ou objeto como legítimo. Trata-se de uma “conexão mística” da efetivação, desenvolvimento e realização gradual e necessária para o progresso do que quer se fazer provar como real e existente. Na verdade, o que se pensa sobre o objeto ou o fenômeno não passa do “próprio intelecto abstrato” do especulador em ação. São, portanto, determinações inventadas por ele mesmo “[...] atribuindo nomes das coisas reais àquilo que apenas o intelecto abstrato

¹⁶⁴ É importante afirmar que a metáfora da relação entre base material e superestrutural (instância jurídico-política que sustenta o contrato social de propriedade privada e venda da força de trabalho na sociedade capitalista), como explica Ellen Wood, não pode ser vista mecanicamente “como uma oposição, uma separação ‘regional’, entre uma superestrutura econômica básica ‘objetiva’, de um lado, e formas sociais, jurídicas e políticas, de outro”. De acordo com esta teórica, trata-se “ao contrário” de um intercâmbio que engloba “uma estrutura contínua de relações e formas sociais com graus variáveis de afastamento do processo imediato de produção e apropriação, a começar das relações e formas que constituem o próprio sistema de produção”. Portanto, jamais devem ser representadas como “duas ordens de realidade essencialmente diferentes e descontínuas” (WOOD, 2011, p. 32).

pode criar, ou seja, às fórmulas abstratas do intelecto”. (MARX; ENGELS, 2011, p. 75) (PENA; ZIENTARSKI; RECH, 2020, p. 10-11)

O filósofo Eduardo Ferreira Chagas identifica os aspectos inerentes à filosofia de Hegel. Na definição de Chagas, com o seu método dialético, Hegel “transcende o empírico na sua especificidade material” para manter-se por “cima do finito, do concreto”. O resultado dessa extrapolação do real no pensamento é a **autonomização** do “abstrato, a ideia, o pensamento”. Com Hegel o pensamento fenece como síntese do real no sujeito para converter-se no próprio “sujeito real” (CHAGAS, 2016, p. 114). Invertendo-se a lógica, o que é finito (o pensamento) mistifica-se e aparece como infinito (a realidade). Demonstra-se com Chagas que a dialética de Hegel opera sua lógica sobre formações materiais concretas, mas enviesa a análise sobre elas e furta-lhe a possibilidade gnosiológica de captar a essencialidade do objeto ou fenômeno observado e exposto. Da distorção da realidade material deriva a adjetivação da teoria do conhecimento em Hegel, isto é, da sua dialética como **idealista**. Para confirmar sua análise, Chagas vai à crítica da filosofia política de Hegel realizada por Marx, cujo exemplo da exegese hegeliana e suas sínteses sobre o Estado, a família e a sociedade civil mostram como se procedia a análise especulativa e suas exposições idealistas:

Tal fato se evidencia na relação que Hegel estabelece entre o Estado, a família e a sociedade civil. A tese central de Hegel, em sua obra *Princípios da Filosofia do Direito*, é de que o Estado é uma essência independente, instância autônoma, necessária (a suprema realidade social do homem), que possibilita a unidade da família e da sociedade civil. Hegel concebe a sociedade civil, tal como a família, como manifestação conceitual do Estado. Deste modo, a relação entre a família, sociedade civil e Estado se apresenta carente de significado próprio, assumindo o caráter de um fenômeno, de um predicado da Ideia: a família e a sociedade civil pertencem à essência do conceito racional do Estado, sendo, pois, momentos de sua esfera ideal. (CHAGAS, 2016, p. 114-115, grifos do autor)

As **ideias especulativas** de Hegel e de seus seguidores, os neo-hegelianos, sobre a essência do homem e a hipostasia da realidade não permitiram a eles a captação da centralidade do trabalho como produtor do indivíduo e atividade por meio da qual se formam homens e transformam a sociedade e a cultura. Foi por meio da filosofia marxista que se encontrou a explicação racional para o fenômeno do nascimento do ser social e o significado do desenvolvimento humano em perspectiva livre e universal, bem como dos óbices perpetrados contra o desenvolvimento do conjunto da humanidade. Marx e Engels explica que:

O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da vida material em si, e isso é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que tanto hoje como há milênios, tem de ser cumprida todos os dias e a todas as horas, simplesmente para assegurar a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007, p. 50)

Alertam eles, também, que “[...] satisfeita esta primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e a aquisição do instrumento necessário para tanto conduzem a novas necessidades – e esta criação de novas necessidades constitui o primeiro fato histórico” (MARX; ENGELS, 2007, p. 51). O que parece ser um paradoxo acerca do primeiro ato histórico é, na verdade, uma reflexão dialética sobre a produção humana mediada pelas necessidades **imediatamente** da espécie e **mediatamente** do gênero humano. Newton Duarte esclarece que se trata aqui da relação entre o primeiro ato histórico gerado pelo processo de produção com base nos meios já existentes que, conseqüentemente, possibilitam que novas necessidades de produzir o que precisa existir no mundo humano se torne objeto do trabalho:

Pode parecer estranho, à primeira vista, que Marx e Engels tenham afirmado que o primeiro ato histórico tenha sido a produção de **meios de satisfação das necessidades humanas** e depois afirmado que o primeiro ato histórico foi igualmente a **produção de novas necessidades**. Mas isso soa estranho se não raciocinarmos dialeticamente. **O primeiro ato histórico é constituído dessas duas coisas ao mesmo tempo**. O ser humano tem necessidades a serem satisfeitas, por exemplo, a de se alimentar. Para satisfazer essa necessidade, ele produz meios, por exemplo, uma lança, que usa para caçar. A produção da lança gera a necessidade de conhecer cada vez melhor a natureza, para produzir lanças que efetivamente facilitem a atividade de caça. Essa **necessidade que foi gerada** pelo processo de **produção dos meios de satisfação de necessidades que já existiam**. É por isso que esse é o primeiro ato histórico. Não há história social se não houver transformação da realidade humana, se não houver desenvolvimento. Mas **não há desenvolvimento humano se não houver a transformação das necessidades humanas**, seja pela **modificação das formas de satisfação de necessidades anteriormente existentes**, seja pelo **surgimento de novos tipos de necessidades**, que é de extrema importância tanto para a história de desenvolvimento do gênero humano, como para a educação dos indivíduos. (DUARTE, 2013, p. 33, grifos meus)

A partir das necessidades, o homem é impulsionado a refletir sobre o mundo exterior e como forma de se apropriar dele, através do pensamento, antecipa mentalmente instrumentos materiais e ideativos que possibilitam a sua transformação; cria tais instrumentos. Conseqüentemente, como resultados do conjunto da atividade, requalifica qualitativamente as estruturas do seu psiquismo dando-lhe novas qualidades que lhes possibilitam realizar atividades mais complexas e passíveis de generalização para a sua e as futuras gerações. Assim se define a atividade vital consciente, o trabalho, próprio dos humanos, pois

O animal é imediatamente um com a sua atividade vital. Não se distingue dela. É ela. O homem faz da sua atividade vital mesma um objeto de sua vontade e de sua consciência. Ele tem atividade vital consciente. Esta não é uma determinidade (*Bestimmtheit*) com a qual ele coincide imediatamente. A atividade vital consciente distingue o homem imediatamente da atividade vital animal. Justamente, [e] só por isso, ele é um ser genérico. Ou ele somente é um ser consciente, isto é, a sua própria vida lhe é objeto, precisamente porque é um ser genérico. Eis por que a atividade é atividade livre. (MARX, 2010, p. 85)

Em consonância com tal pensamento, Duarte exemplifica as diferenças entre a **atividade vital do animal** e a **atividade vital consciente do gênero humano**. Segundo ele, quando um animal

[...] se alimenta de um vegetal ou quando um pássaro utiliza algo para construir seu ninho, está sendo realizado um ato de apropriação. Há, porém, uma diferença qualitativa entre esse ato elementar e a apropriação que o ser humano realiza por meio da atividade vital. Mesmo quando a apropriação animal se caracteriza pela produção de algo, por uma forma elementar de objetivação, esse processo não se realiza como um processo gerador de uma realidade qualitativamente nova, enquanto um processo gerador de história. Isso porque essas **formas animais elementares de objetivação e apropriação são determinadas e limitadas pelo organismo animal**, isto é, pela **objetividade biológica da espécie**, que lhe é transmitida geneticamente em seu organismo. (DUARTE, 2013, p. 27, grifos meus)

Não se trata de uma distinção simplória entre os homens e os animais, que enfatiza o fato de o homem produzir e se engajar na objetivação e apropriação, a fim de garantir sua subsistência. O destaque está, conforme afirma Duarte (2013, p. 25), no fato de que se constitui como próprio ao ser humano “a maneira como ele reproduz sua vida”, como direciona sempre a transformação objetiva a ser acompanhada por uma transformação subjetiva. Sobre isso, Karl Marx assim explicou a relação entre a ação humana objetiva, que resulta em transformações na natureza externa, e as transformações subjetivas da natureza interna, ambas ampliam a capacidade do ser genérico e são resultados da própria complexificação do trabalho. Segundo ele:

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais. Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. [...]. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. (MARX, 2016, p. 211-212)

Não por outra razão é que o processo de humanização, como apontou Vigotski (2004) tem na cultura o fator determinante do seu desenvolvimento. Considerando que evolução biológica retrocedeu a plano de fundo, tornou-se acessório e determinado, desde que a espécie evoluiu à condição de *homo sapiens*, todo aperfeiçoamento e aquisição de uma natureza humana, de um **tipo biológico humano**, que passou a ser determinado pela apropriação da natureza humanizada, da linguagem e das relações sociais e determinadas pelos modos de produção de existência de cada tipo de sociedade.

O processo de apropriação da individualidade possui um percurso desenvolvimentista que tem no campo das práticas e ideias conceituais, condensadas em estruturas de generalização

acerca da natureza e da sociedade, a possibilidade de complexificar a consciência dos homens sobre o mundo e, com efeito, torna latente a transformação dos próprios indivíduos, da cultura e da sociedade. Como esclarece Álvaro Vieira Pinto, a circunscrição na individualidade humana em cada indivíduo e a criação imanetista da cultura

é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em idéia as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, dêsse contato inventivo com o mundo material. O mundo da cultura destaca-se, assim, aos poucos do mundo material e começa a tomar contornos definidos no pensamento humano. Desde o alvorecer está composto de duas ordens de realidades, oriundas da mesma operação, a conquista do meio circunstante, o incremento da dominação do mundo pelo homem em ato de autoproduzir-se: os instrumentos, utilizados de começo em estado natural, e logo a seguir intencionalmente fabricados; e as idéias, que surgem no pensamento em correspondência com os resultados da atividade sobre a natureza, da percepção mais aguda e concentrada de aspectos cada vez mais particulares das coisas e fenômenos, da descoberta de propriedades dos seres. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 123)

Os estudos de Vigotski, Luria e Leontiev iluminam essa compreensão sobre o processo de humanização. Esses teóricos que fundaram a psicologia histórico-cultural conseguiram fundamentar detalhes acerca do processo de aquisição da natureza humana, realizando descobertas até então desconhecidas pelas abstratas psicologias burguesas, como a que Duarte (2013) destaca:

A genial hipótese marxiana, do desenvolvimento histórico e social dos sentidos humanos por meio dos processos de objetivação e apropriação, foi colocada à prova e confirmada por uma série de pesquisas desenvolvidas no século XX pela psicologia histórico-cultural na União Soviética. Sobre o ouvido, por exemplo, Leontiev (1978b, pp. 235-258) relata uma pesquisa desenvolvida por ele e seus colaboradores na qual foi comprovada a hipótese de que o ouvido tonal não é uma faculdade inata ao homem, transmitida biologicamente, mas é desenvolvida ou não na atividade social. Sobre a questão da percepção das formas, Luria, em uma pesquisa sobre o caráter social dos processos cognitivos, realizada nos anos de 1931 e 1932, refutou a hipótese, defendida por outras correntes da psicologia, da existência de formas universais (como o círculo) no processo de percepção humana. Luria constatou que certas figuras que seriam imediatamente associadas à forma geométrica do círculo por pessoas pertencentes a uma sociedade tecnológica e letrada, não eram percebidas dessa maneira por camponeses que viviam em estado de grande isolamento social e sem contato com a cultura letrada. (DUARTE, 2013, p. 50)

Mais uma vez, diante do exposto, é notório o papel da mediação educativa no desenvolvimento dos indivíduos. Abrir mão da intencionalidade de promover a conquista da humanidade, isto é, das máximas possibilidades para as atuais e futuras gerações significa admitir que o desenvolvimento e a liberdade não são para todos, ambos devem ser destinados apenas às classes privilegiadas. E é essa prática de corrupção da personalidade que vem sendo sistematicamente promovida pelo sistema capitalista. A sua forma de produzir a existência, na totalidade, é estranhada, alienada.

O processo de corrupção da personalidade humana tem seu início no estranhamento do objeto. A objetificação que deveria estar a serviço da superação das necessidades humanas e da criação de necessidades mais elevadas é tangenciada, na produção capitalista, para a perda do objeto pelo trabalhador. O objeto que ele concebe lhe é totalmente estranho e volta-se contra ele de várias maneiras. Essa condição foi efetivada a partir do processo de “objetivação e simplificação do trabalho” que “coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual” (SAVIANI, 2019, p. 39). É nesse momento da história, identificado com a Revolução Industrial, que se desenvolve o fenômeno de converter artesãos e camponeses em **sucedâneos da maquinaria** ou **incorporação dos indivíduos às máquinas**. O **trabalho concreto**, produtor de instrumentos e bens para uso generalizou-se, a partir de então, como **trabalho abstrato**¹⁶⁵. Os indivíduos que sabiam o que estavam produzindo e como se produzia no período anterior à implementação da grande indústria, passaram a só conhecer o que deveriam produzir, conforme eram incorporados como operários na produção de bens para troca e perderam o controle do processo. Assim passou-se a generalizar o **trabalho abstrato**, alheio e estranho às necessidades da humanidade que perdeu a liberdade de identificar e suprir as suas demandas particulares e coletivas, que passaram a ser deliberadas pelas necessidades de lucro dos capitalistas e através da produção industrial. Conclui Saviani que foi dessa maneira que “o trabalho se tornou abstrato, isto é, simples e geral, porque organizado de acordo com os princípios científicos, também eles abstratos, elaborados pela inteligência humana” (SAVIANI, 2019, p. 39). Com isso, não foi somente o trabalho e o controle da produção que se perderam para os trabalhadores, mas o próprio acesso à ciência. A burguesia, ao se consolidar como classe hegemônica, usurpou dos trabalhadores a possibilidade de realizar o trabalho intelectual de projetar os instrumentos, máquinas e ideias voltadas para satisfazer as necessidades humanas em sua plenitude. Ter acesso e produzir ciência tornou-se privilégio da classe dominante, visto que ela deixou de ser utilizada para atender ao conjunto das necessidades humanas e voltou-se para a atordoante produção tendo em vista o lucro.

¹⁶⁵ David Harvey explica que o trabalho abstrato é aquele utilizado indiscriminadamente pelo capitalismo global na produção de mercadorias. Ou seja, é trabalho humano suporte incorporado na produção da mercadoria, cujo valor é determinado pelo menor tempo de produção para poder resultar no menor valor comensurável da mercadoria e assim alimentar a competitividade intercapitalista. Ele difere do trabalho concreto por esta forma do trabalho socialmente útil levar em conta o tempo efetivamente dispendido no trabalho como valor para os produtores diretos. O trabalho abstrato tem a função contrária à do trabalho concreto por criar a aparência de que todo trabalho humano é igual na busca de reduzir preços das mercadorias e preterir o tempo socialmente útil que o trabalhador dedica na atividade produtiva. Na explicação de Harvey, “Isso é o que Marx chama de trabalho ‘abstrato’ (59-61). Esse tipo de generalidade do trabalho contrasta com a miríade de trabalhos concretos que produzem valores de uso efetivos. Ao criar esse conceito de trabalho abstrato, Marx afirma que está apenas espelhando uma abstração produzida por um intercâmbio extensivo de mercadorias” (HARVEY, 2013, p. 37).

Desde que a **Jenny, a máquina de fiar e a máquina de tear** foram desenvolvidas, explicitou Engels, no calor dos acontecimentos, e se suplantou a “velha relação entre fiadores e tecelões”, impossibilitando que o fio fosse “fiado sob o mesmo teto [...], os homens se puseram a fiar e famílias inteiras passaram a viver disso”. A conjuntura da época forçou a classe produtora a “colocar de lado a arcaica e caduca roda de fiar” para buscar seu sustento no trabalho industrial assalariado. Não havendo disponibilidade para comprar as máquinas e sem acesso ao acervo científico que lhes possibilitasse criar máquinas desenvolvidas para continuar produzido, artesãos e camponeses foram constrangidos a aposentar suas máquinas rudimentares e vender sua força de trabalho, pelo fato de não serem proprietários dos meios e instrumentos para produzir. “Foi assim que começou a divisão do trabalho entre fiação e tecelagem, que em seguida seria levado ao extremo na indústria” (ENGELS, 2008, p. 38).

Desde então, são os trabalhadores coagidos a objetificar algo que não lhe tem verdadeiro valor e, se o tem, muitas vezes não podem pagar ou necessitam fazer sacrifícios para adquiri-lo. Sua necessidade foi convertida, no capitalismo, em fetiche e seu trabalho em privação do acesso aos instrumentos que superam suas necessidades:

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privação para o trabalhador. Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um trabalho bárbaro e faz da outra parte máquinas. Produz espírito, mas produz imbecilidade, cretinismo para o trabalhador. (MARX, 2010, p. 82)

Na condição de mercadoria mais desvalorizada e de apêndice das máquinas, o trabalho se torna um fardo para o trabalhador. Inexiste realização e felicidade nesse tipo de produção para a mera sobrevivência. A sua efetivação, o seu prazer, a sua alegria é estar fora do trabalho. A sua atividade lhe é um fardo desagradável. As horas que passa no seu local de trabalho são momentos que contabiliza com o intenso desejo de livrar-se daquela atividade. Marx¹⁶⁶ descreve que:

¹⁶⁶ Essa análise de Marx possui limites, considerando que sua escrita se deu sob a influência do pensamento idealista presente no **individualismo metodológico** explícito nos primeiros escritos de Marx, Markus esclarece os limites da noção de estranhamento destacado por Marx, considerando que esta “não representa tão-somente a relação subjetiva entre o trabalhador e sua atividade (ele não se sente ‘em casa’ no seu trabalho, o trabalho não é sua expressão pessoal, etc.); mas é um processo objetivo histórico-material” No estágio primitivo do desenvolvimento histórico, o indivíduo só é capaz de produzir (em comunidade com outros homens) aquilo que serve à conservação da sua vida; nada mais. Precisamente por isso, indivíduo e indivíduo, indivíduo e sociedade, são idênticos entre si: a harmonia entre necessidades e capacidades ainda não foi quebrada. Mas, na evolução histórica subsequente, o desenvolvimento da atividade produtiva fez com que o homem se tornasse capaz de produzir mais do que é necessário à satisfação de suas necessidades absolutamente essenciais. Todavia, o homem só pode chegar a isso na medida em que *limita a sua atividade* – que antes se relacionava com toda a natureza – a um pequeno e restrito círculo de fenômenos e objetos naturais (é esse o modo característico da divisão do trabalho no que se refere ao indivíduo). De acordo com o jovem Marx, portanto, a propriedade privada, ou, quanto menos,

[...] o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste. O trabalho externo, o trabalho no qual o homem se exterioriza, é um trabalho de auto-sacrifício, de mortificação. Finalmente, a externalidade (*Äusserlichkeit*) do trabalho aparece para o trabalhador como se [o trabalho] não fosse seu próprio, mas de um outro, como se [o trabalho] não lhe pertencesse, como se ele no trabalho não pertencesse a si mesmo, mas a um outro (MARX, 2010, p. 82-83, grifos do autor)

Segundo Marx, tratado como inferior ao produto, forçado a trabalhar para garantir sua existência física, o trabalhador estaria preocupado, quando estivesse fora do trabalho, com o suprimento das suas necessidades mais básicas, como comer, beber e procriar. Toma nessa reflexão o aspecto inerente ao desperdício de todo o potencial contido nos órgãos da individualidade que são obliterados de desenvolver em nome da produção capitalista. Sendo assim, os trabalhadores são privados de suprir suas necessidades mais desenvolvidas do gênero humano, de refinar os seus órgãos físicos e espirituais dos sentidos. São induzidos a permanecer em um nível de formação da individualidade empobrecido, a produzir a riqueza que nunca lhe é acessível. Perante esse fenômeno contraditório de uma sociedade que subordinada o trabalho ao capital, que Marx denominou aqui de estranhamento genérico, o trabalho que arranca a “efetiva objetividade genérica (*wirkliche Gattungsgegenständlichkeit*) e transforma a sua vantagem com relação ao animal na desvantagem de lhe ser tirado o seu corpo inorgânico, a natureza” (MARX, 2010, p. 85).

Aos outros tipos de estranhamentos mencionados, Marx provou ser o que se processa entre os próprios homens mais uma das manifestações do trabalho abstrato. Ainda de acordo com esse autor,

Através do trabalho *estranhado, exteriorizado*, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista

na sua premissa necessária, realiza-se no momento em que se instaura a divisão do trabalho enquanto alienação da atividade social; e, do mesmo modo, tão-somente da superação da propriedade pode surgir novamente a harmonia e a identidade de homem e sociedade, podendo a própria sociedade tornar-se ‘uma pessoa’. Então, quando Marx segue, também no exame da sociedade capitalista, o princípio segundo o qual, partindo da atividade do indivíduo singular (ou melhor, da atividade do trabalhador com sua atividade), é possível compreender a sociedade como um todo (cf. o individualismo metodológico acima recortado), quando isso ocorre ele utiliza o *resultado final, a ‘meta’ do desenvolvimento da sociedade, como critério de medida válido para o conhecimento de suas formas concretas*. Encontramo-nos aqui, por conseguinte, diante de um certo resíduo do método crítico-teleológico” (MARKUS, 1974, p. 39, grifos do autor)

(ou como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho (MARX, 2010, p. 87, grifos do autor)

Esse cenário produz a degradação da vida física, da subjetividade e a distorção de todas as relações que se estabelecem entre os indivíduos na vida social. A vida que deveria ser produzida em uma relação constante de suprimento e criação de novas necessidades, e a relação com o outro que deveria ser afirmação e não negação da individualidade de cada sujeito passa à condição de suprimento empobrecido das necessidades básicas e do desenvolvimento de relações, cujas bases se sustentam na monetarização, no dinheiro. No sistema capitalista pervertem-se as relações por meio do fetichismo que inverte a ordem das relações e faz com que ocorra “relações materiais entre pessoas e relações sociais entre coisas” (HARVEY, 2013, p. 54). Nesse tipo de relações materiais entre as pessoas, o valor de troca e seu correspondente, o dinheiro, ocupam centralidade:

O que é para mim pelo *dinheiro*, o que eu posso pagar, isto, o que o dinheiro pode comprar, isso *sou eu*, o possuidor do próprio dinheiro. Tão grande quanto a força do dinheiro é a minha força. As qualidades do dinheiro são minhas – [de] seu possuidor – qualidades e forças essenciais. O que eu *sou* e *consigo* não é determinado de modo algum, portanto, pela minha individualidade. Sou *feio*, mas posso comprar para mim a *mais bela* mulher. Portanto, não sou *feio*, pois o efeito da *fealdade*, sua força repelente, é anulado pelo dinheiro. [...] sou um ser humano mau, sem honra, sem escrúpulos, sem espírito, mas o dinheiro é honrado e, portanto, também o seu possuidor (MARX, 2010, p. 159, grifos do autor)

Cabe registrar alguns elementos imprescindíveis que dizem respeito ao momento da publicação dos *Manuscritos econômico-filosófico*, em 1844: texto bastante utilizado neste capítulo. Naquela ocasião Marx ainda sofria a influência do pensamento idealista de Hegel e Feuerbach. Embora com limites, as observações feitas por Marx foram assertivas, afinal refletiu as leis da economia nacional e dela pôde extrair a categoria estranhamento, que explica como os trabalhadores são colocados em uma condição de servidão ao produto, como se tornam mercadoria desvalorizada, como o mundo das coisas possui primazia sobre o mundo dos homens. Porém, o **equivoco** pode ser observado na **absolutização da subjetividade**, que, ao ter como referência os germes do método idealista, acabou por limitar o esclarecimento acerca da relação direta entre o trabalhador e a produção, como um conjunto de procedimentos desvinculados do mundo objetivo, não identificando todas as determinações reais inerentes à relação entre trabalho e capital. (KOPNIN, 1978, p. 91)

No decurso do seu desenvolvimento intelectual, Marx superou a especulação inerente à dialética idealista à proporção que obteve êxito em captar que a essência das relações sociais não era exclusivamente restrita a uma relação imediata, exclusiva e subjetivada dos indivíduos com os produtos e a produção capitalistas. Marx, em obras seguintes aos *Manuscritos*, realizou

um acerto de contas com o idealismo alemão, como se pode constatar na *A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas* (MARX; ENGELS, 2007) e o superou ao compreender a dinâmica das relações sociais que estão embutidas e produzem o fenômeno do **fetichismo da mercadoria**¹⁶⁷. **A chave para descobrir o segredo do capital foi a identificação por Marx do segredo do sistema de produção de mercadorias**, que aparta o trabalhador dos meios de produção da existência e o obriga a submeter-se ao modelo jurídico-ideológico burguês que garante a sua liberdade para vender sua força de trabalho e de estar distante da propriedade dos meios e instrumentos de produção, concentrados pela burguesia a fim de assegurar a reprodução ampliada do capital. Dermeval Saviani entende o processo de amadurecimento intelectual de Marx não como uma ruptura, mas como um “aprofundamento na compreensão dos conceitos que agora se enraízam na análise histórica e uma mudança na terminologia que, esta sim, ainda guardava, nos *Manuscritos*, alguns resquícios especulativos” (SAVIANI, 2012, p. 32). Ainda de acordo com Saviani, em ***O capital foi que ocorreu o definitivo desprendimento dos resquícios especulativos*** que se faziam presentes nos *Manuscritos*, no sentido de captar o caráter histórico das relações sociais cuja aparência fenomênica, apenas, transparecia no capitalismo industrial de sua época. Isso posto, compreendeu Marx que

A mercadoria torna-se misteriosa ao encobrir as características sociais do trabalho humano. Consequentemente, “uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” [...] Para

¹⁶⁷ David Harvey explica que o fetichismo da mercadoria significa que as relações sociais determinadas entre os próprios homens assumem uma forma fantasmagórica de relações entre coisas. Em suas palavras: “A mercadoria, diz ele [Karl Marx] para começar, é ‘plena de sutilezas metafísicas e melindres teológicos’: ‘O caráter misterioso da forma-mercadoria consiste [...] simplesmente no fato de que ela reflete aos homens os caracteres sociais de seu próprio trabalho como caracteres objetivos dos próprios produtos do trabalho, como propriedades sociais que são naturais e essas coisas’ (146-7). O problema é que ‘a forma-mercadoria e a relação do valor dos produtos do trabalho em que ela se representa não tem, ao contrário, absolutamente nada a ver com sua natureza física e com as relações materiais que dela resultam’. Nossa experiência sensível da mercadoria como valor de uso não tem nada a ver com seu valor. As mercadorias são, portanto, ‘coisas sensíveis-suprassensíveis ou sociais’. O resultado é que uma ‘relação social determinada entre os próprios homens [...] assume, para eles, a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas’. E é essa condição que define o ‘fetichismo, que se cola aos produtos do trabalho tão logo são produzidos como mercadorias e que, por isso, é inseparável da produção de mercadorias’ (147-8)” (HARVEY, 2013, p. 47). Para tornar mais didática a explicação, Harvey apresenta o seguinte exemplo: “O que está em questão aqui? Digamos que você vá ao supermercado para comprar alface. Para comprá-la, tem de desembolsar certa quantia de dinheiro. A relação material entre o dinheiro e a alface expressa uma relação social, porque o preço – o ‘quanto’ – é socialmente determinado, é uma representação monetária do valor. O que está por trás dessa troca mercantil de coisas é uma relação entre você, o consumidor, e os produtores diretos, aqueles que trabalham para produzir alface. Para comprar alface, você não precisa conhecer o trabalho daqueles que incorporam valor a ela; contudo, em sistemas altamente complexos de troca, é *impossível* conhecer a atividade dos trabalhadores, e é isso que torna o fetichismo inevitável no mercado mundial. O resultado é que nossa relação social com as atividades laborais dos outros é dissimulada em relações entre coisas. No supermercado, por exemplo, você não tem como saber se a alface foi produzida por trabalhadores satisfeitos, miseráveis, escravos, assalariados ou autônomos. A alface é muda, por assim dizer, no que diz respeito a como foi produzida e a quem a produziu” (HARVEY, 2013, p. 47).

explicar esse mecanismo, Marx recorre à religião: “aí, os produtos do cérebro humano parecem dotados de vida própria, figuras autônomas que mantêm relações entre si e com os seres humanos. É o que ocorre com os produtos da mão humana, no mundo das mercadorias”. E arremata: “chamo a isto de fetichismo, que está sempre grudado aos produtos do trabalho quando são gerados como mercadorias. É inseparável da produção de mercadorias” [...]. O caráter misterioso da mercadoria liga-se, então, à opacidade das relações que caracterizam a sociedade capitalista, que outra coisa não é senão uma sociedade produtora de mercadorias. Marx lembra que “no regime feudal, sejam quais foram os papéis que os homens desempenham, ao se confrontarem, as relações sociais entre as pessoas na realização de seus trabalhos, revelam-se como suas próprias relações pessoais, não se dissimulando em relações entre coisas, entre produtos do trabalho. (SAVIANI, 2012, p. 34-35)

Através do **fetichismo da mercadoria** torna-se possível que a forma da mercadoria se reproduza na individualidade, seja internalizada, aceita, e o conjunto das relações sociais vistas como naturais. Todavia, a obra marxiana e marxista aponta para a possibilidade de superação deste fetichismo principal e de outros dele derivados. Nesse sentido, Saviani destaca o papel do método científico produzido pela filosofia marxista que possibilita “reconstruir a teia de relações que caracteriza o seu objeto” (SAVIANI, 2012, p. 40), por isso

terá que partir do empírico, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, em nossa intuição. Nesse momento o complexo da subjetividade nos aparecerá como um “todo caótico”. Procedendo à sua análise, isto é, recorrendo à abstração, chegaremos a enunciar as suas características básicas na forma de categorias simples e gerais a partir das quais reconstruiremos a síntese das relações que define o indivíduo que será entendido, agora, não mais de modo caótico, de forma sincrética, mas como “uma rica totalidade de relações e determinações numerosas” [...]. Pelo primeiro movimento, aquele que vai do empírico (a síntese, o “todo caótico”, o todo figura na intuição) à análise (as abstrações mais simples), afirma Marx que a plenitude da representação é reduzida a uma determinação abstrata; pelo segundo movimento, o que vai da análise à síntese das múltiplas determinações do objeto estudado, isto é, o concreto, “as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento” (SAVIANI, 2012, p. 40-41)

Eis, pois, a síntese da **teoria do conhecimento sob o prisma do materialismo histórico e dialético!** Em seu conjunto, essa perspectiva revolucionária representou uma superação nas concepções filosóficas desenvolvidas até o século XIX. Tais teorias progressas acabavam por naturalizar o sistema liberal-burguês. As produções intelectuais desse tipo variavam desde concepções que tentavam demonstrar a eficácia do modelo econômico liberal a posicionamentos que se intitulavam críticos e propunham um ajuste dentro da ordem capitalista ou uma espécie de socialismo que possibilitasse aos homens o retorno às suas supostas bases naturais.

Fundamental considerar as características essenciais do período em que a produção de ideias burguesas da filosofia e da ciência foram produzidas. Vivia-se a passagem do feudalismo para o capitalismo em um longo processo que se consolidou apenas ao longo do século XIX à medida que a produção industrial sistematizada, articulada internacionalmente tornou-se forma dominante e a burguesia deixou a condição de classe em ascensão para se efetivar como

hegemônica, especialmente após as conquistas derivadas das revoluções do final do século XVII e do século XVIII, na Inglaterra, na França e nos Estados Unidos da América. Ellen Wood (2006) define que o processo histórico em lide se configurou em torno da promessa de democratização da sociedade e ascensão econômica e política dos indivíduos das classes populares, falácia ludibriante que jamais se efetivou e cujas leis tendenciais do desenvolvimento capitalista demonstram-se cada vez mais distantes, para não dizer impossíveis. Disse a erudita revolucionária que o que se confirma ao contrário da ilusão da revolução democrático-burguesa é o oposto:

o acento está posto na limitação do cidadão individual em relação ao Estado, das regulações comunais e das identidades e laços tradicionais. Os heróis nestas histórias não são quem tem lutado pelo poder das pessoas (os *levellers*, os *chartists*, os sindicatos, os socialistas etc.). Em seu lugar, nossos heróis pertencem às classes proprietárias que concebem para nós nossa Carta Magna – a tão lembrada Revolução Gloriosa de 1688 na Inglaterra – e a Constituição dos Estados Unidos. (WOOD, 2006, p. 390)

Como já mencionado, a conquista da hegemonia burguesa impôs fim ao anterior modo de produção **feudal**. Prenominava no feudalismo a **economia de subsistência**, caracterizada por uma **produção voltada para o atendimento das necessidades de consumo (o valor da produção era determinado pelo uso – valor de uso)**. O desenvolvimento da produção feudal passou a gerar, sistematicamente, **excedentes**. A geração de excedentes intensificou o **comércio**. O **comércio determinou, paulatinamente, a transformação da necessidade de produzir para o uso na necessidade de produzir para troca**. Esse processo deu **origem** à organização da produção predominantemente voltada para troca, isto é, a **sociedade capitalista ou burguesa**. A sociedade capitalista é a sociedade da **economia de mercado** que superou a sociedade da economia de subsistência. Na sociedade burguesa, diferente da feudal, é a **troca que determina o consumo**. O **eixo do processo produtivo deslocou-se do campo para a cidade e da agricultura para a indústria**. A **ciência foi convertida de potência espiritual em potência material**. O **eixo do processo cultural foi deslocado do saber espontâneo e assistemático para o saber metódico, sistemático, científico**. O **eixo do processo educativo se deslocou das formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas com a escola**. A **estrutura da sociedade** deixou de basear-se nos laços naturais e começou a ser **regida por laços propriamente produzidos pelos homens, isto é, laços sociais**. O direito natural ou consuetudinário foi superado e a organização social passou a se reger pelo **direito positivo que corresponde às necessidades da sociedade contratual capitalista** (SAVIANI, 2014). Para

fins didáticos, o Quadro 6 sistematiza o conteúdo da transição guiando-se pelas categorias explicitadas por Dermeval Saviani:

Quadro 6 – Sistematização de categorias que explicam a transição do feudalismo para o capitalismo

PONTO DE VISTA	TRANSIÇÃO	
	FEUDALISMO	CAPITALISMO
ECONÔMICO	Economia de subsistência	Economia de mercado
NECESSIDADE DA PRODUÇÃO	Consumo / valor de uso	Troca / valor de troca
CONSUMO	Determinado pelas necessidades	Determinado pelo mercado
EIXO PRODUTIVO	Campo e Agricultura	Cidade e Indústria
CIÊNCIA	Potência espiritual (intelectual)	Potência material
ESTRUTURA SOCIAL	Regida por laços naturais	Regidas por laços sociais
DIREITO	Natural ou consuetudinário	Positivo
MODELO DE SOCIEDADE	Natural	Contratual
Fonte: elaborado pelo autor com base em Saviani (2014, p. 22-23)		

Foi nesse contexto que foram produzidas as ideias da intelectualidade burguesa à qual Marx dirigiu suas críticas. Eles foram classificados por Marx em duas escolas: a humanitária ou a filantrópica. Segundo ele, a

escola humanitária, que toma a peito das relações de produção atuais. Ela procura, para desencargo de consciência, amenizar, ainda que minimamente, os contrastes reais; deplora sinceramente a infelicidade do proletariado, a concorrência desenfreada dos burgueses entre si; aconselha aos operários a sobriedade, o trabalho consciencioso e a limitação dos filhos; recomenda aos burgueses dedicarem-se à produção com entusiasmo refletido. Toda a teoria dessa escola assenta sobre as distinções intermináveis entre a teoria e a prática, os princípios e os resultados, a ideia e a aplicação, o conteúdo e a forma, a essência e a realidade, o direito e o fato, os lados bom e mau. A *escola filantrópica* é a escola humanitária aperfeiçoada. Ela nega a necessidade do antagonismo; quer tornar burgueses todos os homens e quer realizar a teoria na medida em que esta se distingue da prática e não contém nenhum antagonismo. É supérfluo dizer que, na teoria, é fácil abstrair as contradições que, na realidade, se encontram a cada instante. Essa teoria, pois, corresponderia à realidade idealizada. Assim, os filantropos querem conservar as categorias que exprimem as relações burguesas sem o antagonismo que as constitui e que é inseparável delas. Imaginam conceber seriamente a prática burguesa e são mais burgueses que os outros. (MARX, 2009, p. 140-141)

Tais teorias foram disseminadas por pensadores que as desenvolveram em torno de uma espécie de comunismo, no auge do desenvolvimento da grande indústria do século XIX e seguiam a cartilha do pensamento econômico liberal clássico de David Ricardo e Adam Smith. São conhecidas as ideias e práticas dos socialistas utópicos Charles Fourier, Robert Owen e

Saint-Simon. Marx afirmou serem tais pensadores defensores de um **comunismo rude**, que não estava comprometido em aniquilar a propriedade privada, sendo “apenas uma *forma fenomênica (Erscheinungsform)* da infâmia da propriedade privada que quer se assentar como a *coletividade positiva*” (MARX, 2010, p. 105). Os socialistas utópicos defendiam um retorno à condição de “simplicidade *não natural* do ser humano *pobre* e sem carências e não ultrapassou a propriedade privada e nem mesmo a ela chegou” (MARX, 2010, p. 104). Do modo defendido pelas teorias do comunismo rude, a dimensão biológica do homem prevalecia sobre a cultural e, por isso, o desenvolvimento humano era proposto de uma forma empobrecida.

Diferentes das perspectivas mencionadas, Marx e Engels formularam uma teoria e um método de análise e transformação social baseados nas possibilidades de se levar todos os homens a uma condição universal de riqueza e liberdade. Esse movimento de superação incorpora o desenvolvimento das forças produtivas, as conquistas científicas e tecnológicas da sociedade capitalista. Para Marx e Engels, a apropriação dos meios de produção, das máquinas, das técnicas, da ciência e da indústria pelos trabalhadores são condições basilares para que a humanidade possa ser alçada à condição mais desenvolvida. Tal posição indica a necessidade de luta pela elevação intelectual das massas, dentro e fora de processos pedagógicos escolares. Conseqüentemente, poderá o proletariado passar a possuir os instrumentos ativos de transformação social.

O que se coloca na ordem do dia dos movimentos organizativos da classe trabalhadora, ao reconhecer a necessidade de orientar-se por esse viés é de **prioritariamente** defender a escola pública em sua integralidade, não só sua existência material sob controle do Estado e do *ethos* educativo da burguesia, mas da tomada da escola pelas massas para dar a rigorosa educação que o Estado e a burguesia devem ter, retirando sua influência e de outros movimentos, como os religiosos sobre a educação popular, como orientou Karl Marx na *Crítica do Programa de Gotha* (MARX, 2012), ao asseverar que

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra coisa muito diferente é conferir ao Estado o papel de educar o povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um ‘Estado futuro’, já vimos no que esse consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa. (MARX, 2012, p. 46)

É por isso que os marxistas dos tempos da escola no neoliberalismo têm enfatizado a necessidade de retirar toda a influência estatal burguesa da educação, incluindo a atuação dos agentes da reforma empresarial, como, no exemplo Brasileiro da ONG Todos pela Educação,

que organizou uma opulenta arquitetura para subsidiar a dilaceração da educação dos pobres e para escoar cada vez mais dinheiro para a mão dos exploradores privados. Forte exemplo da atualização do pensamento marxista no combate ao papel do Estado e da burguesia em fazer valer o seu *ethos* educacional e social encontra-se na militância intelectual e política de Roberto Leher, que assevera:

Desmercantilizar a educação é uma consigna abertamente anticapitalista. **Para afastar o Movimento Compromisso Todos pela Educação e todo o seu enorme aparato educativo do controle da educação pública, serão necessárias lutas sociais muito intensas.** Este embate nada tem de simples, visto que as entidades neofilantrópicas gozam de apoio e de enorme prestígio nos governos municipais, estaduais e federal, operacionalizam programas de formação docente em parcerias com universidades públicas e contam com decidido apoio da grande imprensa. Um eixo fundamental de luta, na ótica dos subalternos, é resgatar o conceito de público. Concretamente, isso significa que a escola unitária referenciada no trabalho como princípio educativo não pode ser encaminhado pelo Estado educador. Como Marx alertou energicamente na Crítica ao Programa de Gotha, os socialistas não podem delegar a educação do povo ao Estado, pois em virtude de seu caráter classista, é este quem precisa de uma muito rude educação pelo povo. A luta do MST nas escolas públicas é, mais uma vez, uma inspiração. A escola tem de estar vinculada ao poder popular, dialogar com as lutas sociais, ser auto-organizada e autogerida pelos educadores nos conselhos populares. De imediato, a luta pelo financiamento público de modo a atingir 10% do PIB na educação pública é um eixo central. O financiamento tem de ser direcionado para a construção de um sistema nacional de educação pública unitário, organizado e dirigido pelo protagonismo dos educadores e de conselhos sociais com ampla participação popular. Ao mesmo tempo, será **necessária uma revolução teórica nas instituições educacionais, da educação infantil à pós-graduação.** Todo o enorme arcabouço positivista e a imensa presença das corporações nos espaços de produção de conhecimento exigem enfrentamentos epistemológicos e epistêmicos. Novamente, o engajamento dos educadores nas lutas sociais e na investigação dos grandes problemas dos povos pode ser uma consistente base para esta renovação do pensamento crítico. (LEHER, 2010, p. 71-72)

Nesse ínterim a militância docente-proletária não pode deixar de considerar que o processo de humanização é resultado da mediação para os sujeitos da classe trabalhadora de todos os conhecimentos que podem favorecer a transformação da realidade e da sua individualidade, ou seja, da **relação entre apropriação e objetivação**. Em toda história da sociedade de classes, e em especial a capitalista – que tem se mostrado impenitentemente inovadora na produção de fetichismo – a realidade que é apresentada é opaca, superficial. Disputar o conhecimento da realidade sob a perspectiva de uma visão de mundo concreta, real e objetiva, portanto, dialética e materialista é a condição para que um projeto de humanização entre em curso na história humana.

No campo da filosofia e da ciência, a metafísica aristotélica, a escolástica medieval, a metafísica subjetivista kantiana, o racionalismo de Descartes, a revolução científica copernicana, a descoberta da física moderna por Galileu, o método indutivo empirista de Bacon, a dialética especulativa e idealista de Hegel e dos neo-hegelianos, o positivismo de Comte, são **algumas das conquistas lógico-formais** do conhecimento humano na tentativa de explicar o

que é a realidade e o que é o conhecimento da realidade. Ensina George Novack que a **lógica formal** foi

o primeiro grande sistema de conhecimento científico do processo de pensamento, a consumação do trabalho filosófico dos antigos gregos, o ápice que coroou o pensamento grego. Os primeiros pensadores gregos fizeram importantes descobertas acerca da natureza do processo de pensamento e seus produtos. Quem o sintetizou foi Aristóteles, que recompilou, classificou e sistematizou esses resultados positivos das investigações acerca do pensamento e criou assim a lógica formal. Euclides fez o mesmo com a geometria elementar, Arquimedes com a mecânica, Ptolomeu de Alexandria com a astronomia e geografia, Galeno com a anatomia. (NOVACK, 2005, p. 23)

A **contradição** que se coloca no transcorrer de toda história do capitalismo no âmbito da **teria do conhecimento** é a disputa entre a **conservação da lógica formal** como orientadora do pensamento da humanidade, conforme a visão de mundo burguesa, e a socialização da visão de mundo de acordo com os interesses das classes trabalhadoras, que se sintetiza na **difusão e influência das massas a partir da lógica dialética** e materialista. Como explica Novack:

Lembram quando alguém lhes questionou pela primeira vez a permanência do capitalismo ou lhes falou da urgente necessidade do socialismo e se sentiram inclinados a duvidar dessas novas Idéias revolucionárias? Por quê? Porque suas mentes estavam ainda subordinadas às ideias dominantes da nossa época que, como disse Marx, são as ideias da classe dominante. As ideias dominantes da classe dominante sobre ciência lógica são hoje a ideia da lógica formal rebaixadas ao nível do bom senso. Todos os opositores e críticos da dialética se situam no terreno da lógica formal, sejam ou não consciente de sua posição ou ainda que não o admitam publicamente. (NOVACK, 2005, p. 31)

As implicações da confusão que se desdobram por conta da ofensiva que tenta instituir como ciência somente o que tem sido produzido no campo da lógica formal, trouxe sérias implicações para a filosofia e a ciência na modernidade. A relação entre filosofia e ciência foi fortemente abalada pelo desenvolvimento das ciências naturais: exigência inerente ao modo de produção burguesa e, principalmente, da consolidação e desenvolvimento da indústria (PEREIRA; GIOIA, 2002) e pelo (des)caminho da lógica formal em tentar explicar o desenvolvimento da sociedade e da ciência, levando, quase sempre, a explicações mistificadas que têm produzido nos próprios cientistas da natureza certa desconfiança e distanciamento das sínteses fetichistas elaboradas pela filosofia formalista. Com efeito, no que se refere às ciências, a “filosofia permaneceu para elas tão estranha quanto elas permaneceram estranhas para a filosofia. A fusão momentânea foi apenas uma *ilusão fantástica*. Havia a vontade, mas faltava a capacidade” (MARX, 2010, p. 111). Sobre essa cisão entre ciência e filosofia deflagrada pela tentativa de quererem os logicistas formais insistentemente afirmar sua lógica de pensamento como a própria ciência da lógica, em detrimento da lógica dialética, é assunto sobre o qual o próximo subtópico irá se debruçar.

George Novack apresenta síntese esquemática sobre os fundamentos da lógica formal, confirmando que “a lógica formal é o pólo oposto da dialética materialista” (NOVACK, 2005, p. 23), embora também seja um momento da própria dialética materialista. Constitui-se a lógica formal em três leis universalizantes: 1) **lei da identidade**; 2) **lei da contradição**; 3) **lei do terceiro excluído**.

Pela primeira lei se afirma que uma coisa é sempre igual ou idêntica a si mesma. Estrutura-se assim a gênese da **identidade formal dos objetos e fenômenos**. Tenta-se assegurar uma visão de que “sob qualquer condição permanece” a formação material tomada por análise pelo pensamento permanece intocavelmente “única e a mesma”, uma “coisa” que “existe absolutamente para todo momento. Como costumam dizer os físicos: ‘a matéria não pode ser criada nem destruída’, ou seja, a matéria segue sempre sendo matéria” (NOVACK, 2005, p. 25). Para a filosofia formalista, também, em todas as circunstâncias, isola-se a “coisa” das contradições que no plano real ela permeia. Exemplo disso é a noção já comentada algumas vezes neste texto acerca da **visão lógico-formal** do Estado. Depreende-se que sua forma é idêntica e imune às contradições dentro do transcurso de desenvolvimento do **pensamento sem pressuposto**, sem ponto de partida, sem tomar a realidade como existência independente da mente humana. Depreende-se que para que a coisa seja idêntica em si, faz-se necessário, no transcurso do desenvolvimento do pensamento especulativo, fazer desaparecer as diferenças, as contradições sob a crença de ter se chegado à essência da coisa. Por isso, sobre a primeira lei da lógica formal, conclui Novack: “Se uma coisa é sempre e sob qualquer condição igual ou idêntica a si mesma, não pode ser nunca desigual ou diferente de si mesma. Essa **conclusão deriva lógica e inevitavelmente da lei da identidade. Se A é sempre igual a A, nunca será igual a não-A**” (NOVACK, 2005, p. 25, grifos meus).

A segunda lei da lógica formal, **a lei da contradição**, isto é, exclusão determina que a diferença e a identidade são **mutuamente excludentes entre si**. O ato de reconhecer e admitir, através do pensamento, que existem contradições reais significa que elas possuem formas próprias, totalmente distintas e fora da relação de identidade com o objeto do qual derivam tais contradições. Ela significa o inverso, o não reconhecido, o alheio ao objeto de identidade cujas relações e encaminhamentos seguem pelo caminho inexorável da não coincidência:

Alguns exemplos: um homem não pode ser inumano; uma democracia não pode ser não-democrática; um assalariado não pode ser um não-assalariado; **A lei da contradição significa a exclusão da diferença na essência das coisas e no pensamento**. Se A é sempre necessariamente idêntico a si mesmo, não pode ser diferente de si mesmo. Diferença e identidade são, de acordo com essas duas regras lógicas, características completamente distintas, absolutamente desconectadas e mutuamente excludentes, das coisas e do pensamento. (NOVACK, 2005, p. 25-26, grifos meus)

Com a **terceira lei da lógica formal: a lei do terceiro excluído** assegura-se manter a contradição no lugar que o pensamento do formalismo deve direcioná-la para o extremo, para as bordas marginais. É a forma de atestar que a lógica formal concluiu seu transcurso especulativo de análise e é capaz de proceder com a exposição, também especulativa acerca das formações materiais. O que demarca essa terceira lei é sua capacidade valorativa, sem encaminhamento para que se formulem juízos inexoráveis ou ideias fixas em torno do que é identidade e não identidade, isto é, a contradição:

Se A é igual a A, não pode ser igual a não-A. A não pode ser parte de duas classes opostas ao mesmo tempo. Cada vez que duas posições ou estado de coisas opostas se enfrentam, não podem ser ambos corretos ou falsos. A é B ou não é B. A certeza de um juízo implica invariavelmente na incorreção do seu contrário e vice-versa. A terceira é uma combinação das duas leis anteriores e surge logicamente delas. (NOVACK, 2005, p. 25)

Com a lógica formal tentando se impor durante toda a modernidade como dominante, fortes implicações para a relação entre ciência e filosofia foram determinadas. O subtópico a seguir tratará dessas contradições entre a ciência e a filosofia e traz como síntese as implicações da fissura que o formalismo lógico provoca ao travar o desenvolvimento do pensamento e de ser utilizado como estofa filosófico para perpetuação da sociedade capitalista.

4.1.3 O conhecimento para a filosofia e a ciência modernas

O processo de formação da sociedade burguesa em relação à ciência e a filosofia foi marcado pelo desenvolvimento das ciências da natureza e as novas concepções filosóficas fortemente invocadas e intimamente correlacionadas com o desenvolvimento do programa capitalista. Tratava-se não somente da utilização de diversas ciências e concepções de mundo a serviço da criação de máquinas que pudessem acelerar a produção e favorecer as novas relações econômicas, mas, concomitantemente, de colocar a gnosiologia humana à disposição de uma nova visão a ser generalizada, diferente e contrária à que se tinha por referência na Idade Média, cujo predomínio era da filosofia escolástica, que possuía como base o sistema aristotélico-metafísico.

As verdades absolutas e universais do período medieval tinham de ser abaladas até mesmo para que os diversos campos científicos e as diferentes correntes filosóficas tivessem vez na história, fato que seria impossível diante do controle de toda produção intelectual por parte da Igreja Católica – apoiada pela aristocracia feudal – e devido à rigorosa imposição de limites ao progresso científico e filosófico, disciplinados pelo dogmatismo religioso. Visto por

esse prisma, o surgimento da burguesia significou, até determinado ponto, uma revolução no conhecimento humano, no sentido de libertá-lo do jugo precário imposto no modo de produção anterior.

O significado econômico e político desse processo pode ser sintetizado, conforme análise de Armando Boito Jr., como uma ascensão da classe burguesa da condição de **classe potencial**¹⁶⁸ e sua conversão histórica em **classe ativa**. Durante a vigência do modo de produção feudal, ao constituir-se como classe, os burgueses existiam não como classe hegemônica, mas como força social potencial, passível de assentar-se na condição majoritária desde que fossem vencidos os conflitos que os impossibilitavam de assumir tal posição. Se o Estado medieval representava a aristocracia feudal e a cúpula clerical, com a revolução das relações sociais do feudalismo e sua transmutação, o Estado medieval feneceu e o Estado burguês, isto é, a “burguesia organizada como classe”, efetivou-se. Isso significa que Estado e sociedade passaram a reger-se pela lógica que “legitima a propriedade privada dos meios de produção” e “exploração do trabalho assalariado” e da “desigualdade de riquezas e todas as demais condições necessárias para que o capitalismo possa se perpetuar”. Foi nesse contexto que se universalizou a “formação das frações burguesas”, tendo no Estado o agente que tem organizado a ação de todo o conjunto das relações sociais “dentro dos limites do seu interesse de classe”. Assim se explica o fato de a burguesia ter deixado de ser classe potencial e torna-se classe ativa, o que, em síntese quer dizer que tal classe é ativa por estar “presente, simultaneamente, na economia e no nível político da sociedade capitalista” (BOITO JR, 2007, p. 195).

Sagrando-se classe ativa e pautando o conteúdo econômico e político do Estado, a burguesia necessitou de um estofamento filosófico e científico que, mais do que alinhados à sua visão de mundo, fosse aceito pela sociedade. Daí o empreendimento burguês em instituir a apropriação da ciência para fins de crescimento da produção de mercadorias e da exploração do trabalho, seguida da conservação do desenvolvimento do pensamento dos indivíduos e das

¹⁶⁸ O fato de ter sido classe potencial no âmbito da ordem feudal não significa ter sido a burguesia uma classe dominada. Para ser considerada dominada, ela teria de ser **classe trabalhadora explorada**, fenômeno que jamais se identificou na história. Ser classe potencial do ponto de vista da análise da burguesia no âmbito do feudalismo implica dizer que ela não estava configurada como organizada em torno dos seus interesses particulares. Seus interesses eram latentes no campo da economia feudal, mas faltava a articulação em torno de objetivos e de visão de mundo que só se mostraram plenamente formatados quando da revolução burguesa: “a burguesia não chegava a ser uma classe organizada em torno de interesses próprios, do mesmo modo que, em condições normais, a classe operária também não o é sob o capitalismo. Foi o processo de revolução burguesa que transformou a burguesia em classe potencial, presente de modo latente no processo econômico, em classe ativa, atuante como um coletivo organizado na cena política e social” (BOITO JR. 2007, p. 196).

novas gerações dentro das cercas da sua concepção filosófica e teórico-metodológica. Daí a abertura às correntes modernas que aperfeiçoaram a lógica formal.

O primeiro momento da nova produção de conhecimentos foi marcado por uma espécie de vazio intelectual. Ganhou espaço nestes períodos iniciais o misticismo, a magia, as superstições grosseiras e uma credulidade um tanto cega (PEREIRA; GIOIA, 2002). Todavia, à medida que a burguesia começava a demandar suas necessidades, a nova produção científica e filosófica se desenhou e, paulatinamente, substituíram as relações Deus-homem, que eram enfatizadas pelo teocentrismo medieval, pelas relações entre o homem e a natureza. Com efeito, conforme explica Pereira e Gioia (2002, p. 175) “As crescentes necessidades práticas, geradas pela ascensão da burguesia, aliadas ao desenvolvimento da crença na capacidade do conhecimento para transformar a realidade, foram responsáveis pelo interesse no desenvolvimento técnico”. Esse interesse desenvolvimentista burguês partia de setores do comércio, da navegação, da manufatura e levaram a ciência a elaborar instrumentos complexos voltados para o fortalecimento econômico da classe em ascensão. Animados com o clima do momento, é possível perceber que escolastas medievais já expressam proximidade com concepções que mais tarde seriam aperfeiçoadas pela teoria do conhecimento lógico-formal, coetânea da burguesia. Nesse aspecto Pavel Kopnin descreve que,

Com esse tipo de lógica já sonhava o escolasta medieval Raymond Lulle, que apresentou o projeto da “máquina lógica” através da qual seria possível obter todas as verdades possíveis. A ideia de semelhante lógica foi proposta pelos célebres pensadores modernos Francis Bacon e René Descartes. (KOPNIN, 1978, p. 223)

O período cujas modificações estruturais na filosofia e na ciência está sendo analisado foi marcado por intensos conflitos entre classes que desejavam se manter no poder, como a Igreja e uma camada conservadora da nobreza feudal, e a nova classe em ascensão, a burguesia, além das classes trabalhadores fora do bloco no poder que acenavam com simpatia para os interesses revolucionários do capitalismo. Alguns resultados dessa disputa se deram no âmbito da Contrarreforma, movimento de renovação do catolicismo para combater a nova Igreja Protestante, cuja caça, por parte dos inquisidores, não envolveu apenas feiticeiras, magos e praticantes de heterodoxia religiosa, mas também os filósofos e cientistas, como Giordano Bruno que foi queimado como herege e Galileu que fora interrogado e censurado pelo Santo Ofício. O Santo Ofício possuía uma lista das obras de leitura proibida (O Index) e muitos dos filósofos e cientistas de nações católicas foram nela incluídos (PEREIRA; GIOIA, 2002).

A filosofia e a ciência moderna trataram de superar a perspectiva de desenvolvimento da lógica formal, criada na sistematização da filosofia metafísica de Aristóteles, o primeiro sistematizador e fundador da lógica como ciência. Foi esse sistema filosófico analisado a partir

do ponto de vista da Igreja Católica que perdurou por toda a Idade Média europeia e caminhou na perspectiva da lógica dos enunciados, a escolástica, elaborada pelos estoicos. De modo geral, a “lógica de Aristóteles se baseava numa prática bastante limitada, antes de tudo nas demonstrações com as quais operava a matemática ascendente, nas conjunturas científicas, debates e discussões” (KOPNIN, 1978, p. 69). Infere-se que havia, tanto na criação da metafísica por Aristóteles, quanto no seu aprimoramento pelos estoicos, uma unidade entre ciência e filosofia, sendo impossível, até à Idade Média, diferenciá-las.

Para Gioia e Pereira (2002), era característico do sistema filosófico metafísico aristotélico a visão do universo como estático, com seres caminhando para um fim determinado e dispostos de acordo com uma hierarquia bem definida. Era, portanto, um mundo fechado e dotado de qualidades não passíveis de mensuração matemática. A lógica aristotélica e escolástica fortalecia, assim, os erros dos conceitos obtidos pelos filósofos e cientistas, pois, para tais, o conhecimento obtido era determinado como algo pronto e acabado. Diante disso, conclui Kopnin (1978), que tal lógica não possibilitava o estudo das formas de evolução do pensamento no sentido da verdade e somente permitia explicar aquilo que já era sabido de todos: não conduzia ao estudo, como criticou Descartes.

O principal legado que demarca a superação da lógica formal aristotélica na modernidade será a **cisão entre a filosofia e a ciência**. De um lado, a ciência se consolida e rompe com a visão que explica o mundo como uma ordem hierarquizada presente na filosofia medieval, para a qual tudo que “existia nada mais era do que um prolongamento da velha alquimia com seu caráter fantástico e místico” (VÁZQUEZ, 2011, p. 217). De outro lado, a filosofia dedica-se à criação de novos métodos de conhecimento, no sentido da verdade, que não dão conta de acompanhar e abarcar os progressos da ciência. A filosofia moderna, de modo geral, variou entre a afirmação de uma nova metafísica, que revisa, aperfeiçoa e supera a concepção escolástica, tornando-a racionalista e dedutiva; e a criação de métodos empiricistas, indutivos e positivistas que isolavam e superavam por eliminação as concepções metafísicas, a fim de se aproximar e subsidiar o desenvolvimento científico necessário para elevar a ciência moderna à captadora de conhecimento, técnicas, processos, métodos e instrumentos/máquinas para dar conta das exigências demandadas pelos burgueses. Foi nessa fornada, conforme explica Adolfo Sánchez-Vázquez, que “o progresso do conhecimento científico natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converte-se numa necessidade prática social de primeira ordem” e as “ciências que progredem mais rapidamente são aquelas cujo desenvolvimento constituem uma condição necessária do progresso técnico imposto pela produção, progresso

que serve de mediação indispensável entre essa última e as ciências” (VÁZQUEZ, 2011, p. 217-218).

A ciência foi ganhando gradativa emancipação com relação à filosofia. Isso porque a filosofia metafísica aristotélica não possuía condições de explicar o mundo cujas conquistas provenientes do progresso científico moderno prosseguiram; e mesmo a superação da visão escolástica de mundo não correspondera aos avanços por não conseguir explicar o mundo de acordo com as novidades que se deslindaram no campo das ciências da natureza, especialmente a física. Tal carência pareceu ser suprida a partir da criação da filosofia positivista, mas ela também foi confirmada como insuficiente na explicação da realidade e não foi capaz de produzir um conhecimento além do que a própria ciência já proporcionara, reduzindo-se ao fato de reproduzir os resultados científicos como um espelho, como eles próprios já se mostravam (GIOIA; PEREIRA, 2002).

O primeiro grande abalo da metafísica aristotélica veio das constatações obtidas por uma ciência da natureza, a física, por Galileu Galilei. Ainda no século XVI, ao inventar o telescópio, descobriu Galileu que a ordem do mundo não coincidia com a hierarquicamente perfeita, que a Igreja medieval defendia com o movimento escolástico. Diferente da visão disseminada em seu tempo, o considerado pai da física mecânica moderna, constatou que a superfície da Lua era rugosa e não perfeita, destruindo parte do edifício metafísico que afirmava a incorruptibilidade celeste. Descobriu Galileu também que Júpiter possuía satélites, questionando a visão sobre a Terra defendida como o centro de todos os movimentos naturais. Ainda no âmbito das suas observações, Galileu identificou que a Via Láctea era formada por milhares de estrelas e que o Sol possuía manchas (GIOIA; PEREIRA, 2002).

Enquanto isso, alguns filósofos envidavam esforços com o intuito de explicar o mundo que as ciências da natureza desnudava, e visavam conceber um método que favorecesse a reflexão e a exposição das novas descobertas científicas. Como explica Koptin, os desafios impostos nesse período colocaram à lógica a necessidade de elaborar um método de obtenção de um novo conhecimento, formação de novos conceitos, de uma teoria da ciência. Por esse motivo, a lógica se voltou para “o estudo das formas de evolução do pensamento no sentido da verdade” (KOPNIN, 1978, p. 69).

Nesse ínterim, vão se destacar algumas produções filosóficas como a de René Descartes, que criou o método dedutivo, ancorado em uma proposta matemático-geométrica; a de Francis Bacon, responsável pela elaboração do método indutivo, de caráter empirista; a de Immanuel Kant, com o subjetivismo metafísico; a de Hegel com a elaboração da dialética idealista e seu método de cunho fenomenológico-especulativo. Ademais, Lefebvre sintetiza parte do esforço

de alguns metafísicos para superar a lógica formal escolástica e elaborar um método capaz de representar objetivamente a ciência e realidade:

Na época moderna, Bergson quer fundar a filosofia sobre uma faculdade superior à inteligência científica: a “intuição”. Mas, como essa metafísica organizaria verdadeiramente o *corpus scientiarum*, o conjunto das ciências, a visão unificadora do universo fundado sobre as conquistas do pensamento científico? A metafísica idealista, que reflete *inconscientemente* as condições humanas reais, práticas, nas quais vive o filósofo, é também ela profundamente dividida. Os “sistemas” se opõem e discutem incessantemente, aparecendo como obras de arte, “encarnação” do gênio pessoal do filósofo. A filosofia metafísica distingue e separa o “problema” teórico, aquele do conhecimento e dos “julgamentos da realidade”, do “problema” prático, aquele da conduta humana e dos “julgamentos de valor”. Em Kant, esses “problemas” são expressamente colocados um fora do outro, em dois planos diferentes: um no plano da crítica racional, da análise do conhecimento e da razão puramente teórica; e outro no plano da crença, da razão puramente prática. A filosofia metafísica induz, portanto, no interior de si mesma, a cisão, a dispersão, a situação intolerável à qual deveria pôr fim!” (LEFEBVRE, 1991, p. 78)

Isso posto, é possível reconhecer que a metafísica moderna proporcionou um grande salto no que diz respeito à apropriação do conhecimento da realidade, quando comparada à concepção aristotélica de mundo. Entretanto, suas conquistas foram limitadas e contribuíram para formação de novas ilusões e crenças sobre a realidade objetiva. Ao invés de aproveitar o artefato de conhecimentos lógicos sobre a natureza proporcionados pelas ciências naturais, ocupou-se de criar visões equivocadas, abstratas e mistificadoras sobre elas.

Os exemplos dos efeitos da metafísica comprovam sua esterilidade em explicar o desenvolvimento científico. O primeiro deles é denunciado por Lefebvre (1991) ao mencionar o inventor da “mônada”, Leibniz. No momento em que descobriu o cálculo diferencial e soube aplicá-lo a problemas reais, filosofou Leibniz metafisicamente atribuindo sua conquista a Deus! Os seus demais raciocínios lógicos sobre sua descoberta se demonstraram também como hipostasiados. Ainda segundo Lefebvre, Berkeley chegou ao “solipsismo”, “doutrina segundo a qual somente o pensador existira e nada mais” (LEFEBVRE, 1991, p. 60), conclui ele que:

Esses metafísicos, portanto, põem o conhecimento como algo acabado (numa ideia misteriosa, num Deus) antes de ter começado. Põem o conhecimento antes daquilo que é conhecimento; o espírito antes da natureza; o pensamento absoluto (divino) antes do pensamento humano e da experiência humana. Invertem a ordem real: põem o carro adiante dos bois e empreendem a análise do conhecimento de cabeça para baixo (LEFEBVRE, 1991, p. 53)

Nota-se que a metafísica é um sistema produtor de verdades subjetivistas, apresentando-se como “[...] profundamente anti-histórica; repugna-lhe admitir esta ideia tão simples, tão próxima de nossa experiência prática: a de que o homem vai da ignorância ao conhecimento; que conquista progressivamente, mediante uma sucessão de vitórias sobre a ignorância, o saber” (LEFEBVRE, 1991, p. 52). Sendo assim, a metafísica moderna não conseguiu galgar êxito no seu objeto de ser método da ciência, tampouco de ser capaz de explicar a realidade objetiva,

pois, quando não incorria em explicações religiosas ou antropomorfizadas, caía no idealismo abstrato ou absolutizava as conquistas do conhecimento atomisticamente: generalizavam particularidades isoladas da realidade e as elevavam à condição de verdades absolutas imutáveis, como fazem os empiricistas acríticos.

Entre as concepções metafísicas fortemente disseminadas na Modernidade, está o método que se propôs como a grande reforma da lógica aristotélica: a lógica empiricista, de caráter **sensualista materialista** de Francis Bacon, que não foi vitorioso em livrar-se da metafísica, mantendo seus resquícios no transcorrer do processo analítico e na obtenção dos resultados. Kopnin explica que

Bacon vê o futuro da lógica na elaboração de uma teoria da ascensão da experiência à generalização. [...] O lado forte das teorias lógicas de Bacon está na ênfase dada ao papel da experiência, da observação, do pensamento. Ele converte o empírico na premissa primeira e principal da dedução. O sensualismo materialista serve de base teórico-cognitiva à sua lógica. No entanto há na lógica de Bacon a marca da metafísica. Ademais ele considera estagnadas, imutáveis as formas dos fenômenos que são descobertos pela indução; no próprio processo de conclusão indutiva destaca unilateralmente o papel da análise, do desmembramento da natureza em elementos particulares isolados. Bacon subestimava o papel da dedução, da hipótese, e da generalização; reduzia a prática à observação e ao experimento. (KOPNIN, 1978, p. 70)

Bacon acredita ser possível chegar ao conhecimento da realidade através de uma prática sistemática de observação de um determinado fenômeno natural isolado, a contemplação do seu fluxo corrente e a constante execução de experiências em larga escala. Desse modo, ele afirma a necessidade de interferência intencional na natureza e a constante avaliação dos resultados dessa interferência. Acreditava ele, ao realizar a consecução do seu método, estar se livrando de toda e qualquer ilusão provocada externamente à sua análise, ou seja, do que ele chama de ídolos, que são erros cometidos pelos homens ao produzir o conhecimento, provenientes do impulso natural. Mas, foi Bacon o instaurador da nova lógica, a lógica moderna, não aristotélica.

A concepção **atomístico-racionalista** de Descartes foi outra tentativa de elaboração de um método de conhecimento científico. Por oposição ao indutivismo, criou Descartes um **sistema dedutivo-intuitivo** de apropriação, pelo pensamento, da realidade objetiva. Para ele, o pensamento – substância e essência humana – era possuidor de ideias inatas, perfeitas, dádiva de Deus nos homens imperfeitos. Com a **dedução somada a um método matemático-geométrico**, afirmava este filósofo, ser capaz de manipular as coisas que lhes eram exteriores ao pensamento. Sobre René Descartes, que **condensou em seu método um materialismo científico com um idealismo metafísico**, Lefebvre assevera que:

Descartes aperfeiçoou a álgebra e inventou a geometria analítica; descobriu a lei da refração, os reflexos fisiológicos e uma parte do mecanismo de circulação sanguínea.

Enquanto fisiólogo e físico, acreditava na existência objetiva da *res extensa*, do espaço geométrico, sobre o qual indiciam os novos instrumentos matemáticos que inventara. Ao mesmo tempo, é o metafísico idealista que define a existência através do puro pensamento e da consciência de si: “cogito, ergo sum”. Por motivos decorrentes de todas as crenças e de todos os preconceitos e limitações de sua época, concebe seu próprio pensamento e sua própria existência imperfeitos como uma espécie de participação num Deus perfeito, infinito, absoluto. [...] Seu sistema metafísico, portanto, conduz a conclusões idealistas; ele justapõe seu idealismo metafísico e seu materialismo científico num “dualismo” discutível: o corpo e o pensamento, a natureza e o espírito, existem cada um de seu lado, distintos, cada um com suas leis próprias. (LEFEBVRE, 1991, p. 61)

Com o seu método, que generaliza a experiência por meio da evolução do pensamento na matemática e na mecânica, Descartes exerce, segundo Kopnin (1978, p. 71), a tarefa do reformador da lógica, pois foi capaz de “suprimir nela os extratos escolásticos prejudiciais e desnecessários como também acrescentar algo que conduza ao descobrimento de verdades autênticas e novas”.

Os sistemas teórico-filosóficos de Kant, que, além de representar um salto no caminho da superação da metafísica aristotélica, possibilitou as bases para que Hegel elaborasse a sua dialética idealista; e o positivismo de Comte, que reivindicou para si o papel de filosofia da ciência e colocou toda filosofia metafísica, mesmo a que se desdobrara depois de Aristóteles, como típica de um período adolescente no desenvolvimento da humanidade, evidenciam os outros rumos predominantes na história de acumulação teórica e referência filosófica constituída no âmbito da lógica formal.

Kant foi o filósofo efetivamente responsável pela superação do que restava da metafísica aristotélica. Para ele, “o conhecimento se forma como resultado da síntese do pensamento e da sensibilidade” (KOPNIN, 1978, p. 32). Partindo dessa premissa aventurosa, esse filósofo elaborou um conjunto de **princípios denominados de apriorísticos** que se fundavam na **relação entre sensibilidade e pensamento**, como meios para se obter o conhecimento, como lógica teórico-cognitiva. Com efeito, Kopnin sustenta que Kant foi um fundamental elaborador da lógica moderna, por ter conseguido o feito de unificar o que há muito vinha separado: a lógica e a ontologia. Depois de Kant, a evolução da filosofia seguiu a linha da proximidade da teoria do conhecimento com a lógica e a ontologia, pois,

Kant mostrou antes de tudo a inconsistência e inclusive a impossibilidade da metafísica ou ontologia, que em seu significado anterior chegou à autonegação. Sob a forma da filosofia de Wolff, com doutrina de Deus, do mundo e da alma, a filosofia, evidentemente não era mais possível e na segunda metade do século XVIII já se afigurava um anacronismo. Kant entendeu a questão e nisto está o seu mérito. Ele entendia a importância e a necessidade da problemática teórico-cognitiva para o contínuo desenvolvimento da filosofia. (KOPNIN, 1978, p. 48)

Embora Kant tenha acertado na crítica à metafísica anterior, acabou por construir o seu método metafísico próprio, que se isola do estudo das leis e formas do próprio ser e se limita à

investigação e crítica das faculdades cognitivas do homem. Em outras palavras, Kant reduz a teoria do conhecimento ao simples estudo das formas da atividade subjetiva do homem. Os resultados da teoria kantiana são impossíveis de generalização do conteúdo objetivo, das leis e formas dos fenômenos da realidade objetiva. O caráter de sua teoria é essencialmente subjetivista, pois separa o pensamento das leis do mundo concreto e não possui vínculos com a produção de um conhecimento capaz de elucidar o conteúdo objetivo do saber e do desenvolvimento dos fenômenos da realidade. Nessa perspectiva, conclui Kopnin que

As teses de Kant sobre a lógica geral apresentam um duplo caráter. Por um lado, Kant foi o fundador do apriorismo e do formalismo da lógica. É justamente com ele que começa a interpretação das formas do pensamento como formas puras, que guardam absoluta independência de qualquer conteúdo material e surgiram independentemente da experiência. Nem em Aristóteles e nem em Leibniz as formas do pensamento foram “isentas” de qualquer conteúdo material: ao contrário, eles expressam a essência do pensamento. Kant rompeu com essa tradição e deu início à interpretação formalista das formas lógicas. (KOPNIN, 1978, p. 74)

A razão pura, absoluta, é o corolário da **metafísica kantiana**. Com efeito, é **impossível se chegar a uma síntese, a um conhecimento ou verdade objetiva**. A consciência do mundo, das coisas em si é fruto da experiência e da relação subjetiva do sujeito com os objetos, a compreensão que ele mesmo produz sobre isso e que difere da que é concebida pelos demais seres. **Para Kant o conhecimento das “coisas em si”, possui alcance restrito e dela dispensa-se a necessidade da formação de conceitos e categorias**. O conhecimento não é considerado como um fato prático, histórico e social. Em sua filosofia, que **amalgama um realismo empírico com um idealismo transcendental**, ele afirma que as verdades científicas são parcialmente acessíveis, limitadas ao conhecimento humano. Mas prega a existência de um campo de verdades absolutas, espiritual e inacessível, que produz verdades chamadas por ele de noumenais. Tal campo é produzido pela crença, pois situa-se em uma espécie de universo subjetivista parelho e, somente pelo acesso a tais verdades, é possível explicar a realidade sensível. Mas, o próprio acesso iria requerer outro pensamento, impossível à limitada condição dos seres humanos:

[...] segundo ele, as sensações, os fenômenos, são completamente transformados pelo sujeito que conhece; nosso espírito, incapaz de sair de si mesmo, encontra nas coisas tão-somente aquilo que nelas pôs: sua marca, a “forma” conferida ao conteúdo ou matéria sensível (completamente “informe” em si mesma) do conhecimento. Onde provém essa forma? De uma atividade inteiramente interior, e de origem misteriosa (metafísica) do nosso espírito. Assim, ao seu “realismo empírico”, Kant acrescenta um “idealismo transcendental”. Revoga a concessão feita ao “realismo”, à existência do mundo exterior, para se refugiar num idealismo mais sutil. [...] as verdades científicas, referentes aos fenômenos, possuem apenas um alcance restrito, aquele do conhecimento humano. Existe um domínio de verdades absolutas, eternas, “noumenais”, vedado à nossa consciência, e que atingimos apenas indiretamente, por meio da crença. Essas verdades “noumenais” constituem um universo ideal, espiritual, infinitamente mais real que o mundo material, embora inacessível à nossa limitada

condição: se nosso pensamento fosse de outro tipo e capaz de atingi-las, tais verdades explicariam o mundo sensível. (LEFEVRE, 1991, p. 59)

Perante os esforços da filosofia, que resultaram no crescimento do ceticismo, do irracionalismo, do apriorismo ou em um dogmatismo ingênuo, Augusto Comte¹⁶⁹, no século XIX, se comprometeu a realizar a crítica das outras concepções e a sistematizar uma nova lógica, que se revelasse como um método para o desenvolvimento das ciências. Iniciou-se, desse modo, o positivismo, que tem a intenção de dar objetividade ao pensamento filosófico e expurgar dele toda subjetividade metafísica. Parte do material factual empírico para afirmar “certa *imagem* da realidade como a *realidade* mesma, e um determinado modo de apropriação da realidade como o único autêntico” (KOSIK, 1976, p. 32, grifos do autor). Com efeito, é o pensamento positivista uma doutrina lógica, que tenta combater a especulação estéril da dedução lógica e se autoproclama como capaz de proporcionar o movimento do pensamento que parte da experiência e dirige-se à generalização, “apresentando-se como herdeiro das tradições da corrente que na nova filosofia partiu de F. Bacon e da filosofia empírica dos séculos XVII e XVIII em geral” (KOPNIN, 1978, p. 22).

Para Comte (2005), a filosofia atravessou alguns estágios primitivos antes de atingir sua maturidade com o positivismo. As duas etapas precedentes foram a teológica e a metafísica. Todo esse movimento não passou, do ponto de vista deste teórico, de um processo natural, contínuo e linear de desenvolvimento que propiciou a condição do progresso técnico-científico e capitalista do seu tempo. Todas os períodos anteriores, formaram a infância e a adolescência do pensamento humano e impossibilitavam a explicação do desenvolvimento tecnológico alcançado. Dessa maneira, Comte defendeu que através do poder da ciência e da tecnologia seria possível a correção dos desvios, dos problemas da humanidade à medida que esses conhecimentos eram conquistados pelas ciências da natureza. Sobre as etapas precedentes, a crítica de Comte era remetida

[...] inicialmente uma etapa *teológica*, na qual atribui os fenômenos a causas sobrenaturais, ou seja, à ação de poderes arbitrários análogos à personalidade humana (espíritos mais ou menos fantasistas e conscientes, favoráveis ou cruéis). Em seguida, teria surgido o período *metafísico*, que explica os fatos naturais através de abstrações, de qualidades ocultas tais como a “pedridade” da pedra, a “virtude dormitiva” do ópio, o horror da natureza pelo vazio, a qualidade gravitacional dos corpos pesados, etc. (LEFEVRE, 1991, p. 71, grifos do autor)

¹⁶⁹ A elaboração do positivismo é contemporânea à da filosofia marxista. A ideia de explorar alguns princípios positivistas, antes mesmo de se abordar a dialética fenomenológica e idealista de Hegel (que antecede a elaboração do positivismo) é, antes de tudo, uma forma de situar as noções de Comte e seus percussores no mesmo universo fantasioso das filosofias metafísicas. Além disto, considera-se que o grande salto qualitativo da ciência só se torna possível a partir da tomada da dialética hegeliana e sua superação pela dialética materialista de Marx. O positivismo não traz acréscimos significativos para elaboração filosófica que represente a concretidade do real e a crítica a versão moderna e contemporânea desta categoria filosófica vem sendo feita por teóricos da filosofia marxista, desde o século XIX até os dias atuais (Cf. LENIN, 1975).

O positivismo propõe uma estreiteza entre a filosofia e a análise lógico-formal da linguagem da ciência, dispensando-se quaisquer explicações metafísicas. Trata-se do movimento do conhecimento que toma a experiência científica pura e formaliza seu conteúdo. Não só a metafísica, mas também a ontologia é preterida nas origens do positivismo. A filosofia positivista dedica-se exclusivamente aos processos gnosiológicos atomizados da experiência humana. Mais tarde, a partir da segunda metade do século XIX, o positivismo lógico passa a admitir a possibilidade de comentar acerca “de alguns problemas tradicionalmente denominados ontológicos ou metafísicos, problemas que antes eles evitavam cuidadosamente e cortavam com a ‘navalha de Okkama’ como divagações sobre essências supérfluas” (KOPNIN, 1978, p. 24).

O positivismo, em todas as suas manifestações e formas, apresenta uma imagem fiscalista do mundo e apega-se prioritariamente aos aspectos quantitativos das formas fenomênicas da realidade, em detrimento das propriedades qualitativas e do cotidiano dos seres humanos, declarando-as ficção, como explica Kosik:

A imagem fiscalista do positivismo empobreceu o mundo humano e no seu absoluto exclusivismo deformou a realidade: reduziu o mundo real a uma única dimensão e sob único aspecto, à dimensão da extensão e das relações qualitativas. Além do mais cindiu-se o mundo humano ao erigir em realidade única o mundo do fiscalismo, o mundo dos valores reais idealizados, da extensão, da quantidade, da mensuração, das formas geométricas, enquanto o mundo cotidiano do homem foi declarado uma ficção [...] O fiscalismo positivista [...] negou a inexauribilidade do mundo objetivo e sua irredutibilidade à ciência; e [...] empobreceu o mundo humano, por ter reduzido a um único modo de apropriação da realidade a riqueza da subjetividade humana, que se efetiva historicamente na *praxis* objetiva da humanidade (KOSIK, 1976, p. 30-31)

O positivismo, ao reduzir tudo à realidade física conseguiu se consolidar como uma filosofia formalista, abstrata e incapaz de articular os produtos da ciência e o conhecimento humano com a totalidade que envolve a realidade histórica, as relações sociais e suas contradições. Além disso, Lefebvre (1991, p. 74) denuncia que o positivismo “simplifica exageradamente a história complexa, acidentada, multiforme, do conhecimento. Em particular, subestima a importância do instrumento, do método intelectual forjado pelos metafísicos: a lógica”.

O positivismo ganhou novas formas e derivações na contemporaneidade. Expressa-se como neopositivismo e possui aparentados com o pragmatismo. Sobre o pragmatismo analisa Vázquez que,

A história do pensamento filosófico mostra também, um ponto de conceber as relações entre teoria e prática sob uma forma que não passa do ponto-de-vista do senso comum, depurado do seu aspecto rudimentar e alçado ao nível de doutrina filosófica; tal é o ponto-de-vista do pragmatismo. Seu praticismo se põe em evidência, principalmente, em sua concepção de verdade; do fato de nosso conhecimento estar vinculado a necessidades práticas, o pragmatismo infere que o verdadeiro se reduz ao útil, com o que solapa a própria essência do conhecimento como reprodução na consciência

cognoscente de uma realidade, embora só possamos conhecer essa realidade – reproduzi-la idealmente – em nosso trato teórico e prático com ela. (VÁZQUEZ, 1977, p. 211-212)

A realidade ou a correspondência do pensamento com a realidade, para o pragmatismo não são vistos como critério da verdade ou validade do conhecimento, mas sim sua utilidade prática, seu êxito. Ou seja, a própria realidade é negada em nome da aplicabilidade e praticidade de um determinado saber. Trata-se de uma organização intelectual que artificializa o que já pode ser observado na prática cotidiana imediata. Como alerta Della Fonte (2010, p. 96), embora os formatos atuais pareçam ser inovadores para algumas pessoas, tudo não passa de “um ceticismo epistemológico alimentado por supostas novidades filosóficas, mas que, no fundo, manifesta uma atmosfera criptopositivista”.

O positivismo não foi capaz de impor uma redução ou aniquilamento ao desenvolvimento das ideias da filosofia metafísica. Antes mesmo da elaboração da filosofia positivista, em um movimento de quebra da predominância do apriorismo kantiano, foi Hegel o grande responsável por realizar mais uma das reformulações da metafísica através da criação do método especulativo. Para Kopnin (1978, p. 49), foi Hegel um “dos primeiros a entender que o desenvolvimento contínuo e fecundo da filosofia era possível somente se esta viesse a fixar as leis do ser, que são, ao mesmo tempo, as leis do desenvolvimento do pensamento”.

A lógica, para Hegel, como uma concepção estritamente metafísica, é a ciência das coisas concebíveis nas ideias, ou seja, que se dá a partir do pensamento. Em outras palavras, o ponto de partida para a análise dos fenômenos da realidade pelo sistema teórico hegeliano não era a realidade objetiva, mas sim, a consciência, o pensamento absolutizado. Embora tenha seguido tal idealismo, indicou esse pensador um conteúdo objetivo das formas de pensamento, quer dizer, Hegel assertivamente indicou existir um mundo fora do ser do homem que poderia ser cognoscível e cujas verdades poderiam ser acessadas pelo coletivo dos homens, encetando que as formas lógicas e as leis do pensamento são o reflexo do mundo objetivo.

As leis do pensamento são para Hegel as leis da realidade objetiva. Seguindo essa lógica, a dialética hegeliana, como explica Kopnin, “não é mais que a apreensão do pensamento por si mesmo, isto é, autoconhecimento”. Com efeito, “ao invés de uma solução real do complexo problema da relação das leis do pensamento com as leis do ser, Hegel suprime inteiramente a questão, tornando-a inexistente, uma vez que é o pensamento que constitui a própria realidade, o próprio ser” (KOPNIN, 1978, p. 49). **A realidade objetiva, a natureza, a sociedade são, para Hegel, apenas o outro ser da ideia** e é nessa visão que ele supera a metafísica anterior e

implementa mudanças quantitativas na lógica, que permanece formal e que se distancia das formas do pensamento e da realidade objetiva.

O pensamento filosófico dos socialistas utópicos dos tempos de Marx estava carregado de influência da lógica formal, especialmente da dialética idealista e do método especulativo hegeliano. Ao criticar o socialista francês Proudhon, e denunciá-lo como seguidor do sistema lógico hegeliano, Marx acrescenta características fundamentais do funcionamento dessa filosofia especulativa e sua dialética negativa:

A razão impessoal, não tendo fora de si nem terreno sobre o qual possa pôr-se, nem objeto ao qual possa opor-se, vê-se forçada a uma cambalhota, pondo-se, opondo-se e compondo-se – posição, oposição, composição. Para falar grego, temos a tese, a antítese e a síntese. Quanto aos que desconhecem a linguagem hegeliana dir-lhes-emos a fórmula sacramental: afirmação, negação, e negação da negação. Eis o que significa isso. Claro, não se trata de hebraico, não se ofenda o sr. Proudhon; trata-se da linguagem dessa razão pura, separada do indivíduo. Em lugar do indivíduo comum, com sua maneira comum de falar e pensar, o que temos é essa maneira comum inteiramente pura, sem o indivíduo. (MARX, 2009, p. 121-122)

Dando sequência a essa crítica que contém explicações sobre o funcionamento da lógica hegeliana, Marx acrescenta:

Mas, uma vez que a razão conseguiu pôr-se como tese, esta tese, este pensamento, oposto a si mesmo, desdobra-se em dois pensamentos contraditórios: o positivo e o negativo, o sim e o não. A luta entre esses dois elementos antagônicos, compreendidos na antítese, constitui o movimento dialético. O sim tornando-se não, e o não tornando-se sim, o sim tornando-se simultaneamente sim e não, o não tornando-se simultaneamente não e sim, os contrários se equilibram, neutralizam, paralisam. A fusão desses dois elementos contraditórios constitui um pensamento novo, que é a sua síntese. Este novo pensamento se desabrocha ainda em dois pensamentos contraditórios que, por seu turno, se fundem em nova síntese. Deste trabalho de processo de criação nasce um grupo de pensamentos. Este grupo de pensamentos segue o mesmo movimento dialético de uma categoria simples, e tem por antítese um grupo contraditório. Destes dois grupos de pensamento nasce o novo que é a sua síntese. (MARX, 2009, p. 124)

A filosofia hegeliana desenvolveu a capacidade de identificar partes do todo, mas não consegue racionalmente explicar a articulação dessas partes em suas complexas e ricas relações e determinações diversas e, mesmo quando aparenta equacionar tal problema, chega à demonstração de uma realidade como uma quantidade de fatos forçosamente colados, hipostasiados entre si e que não explicam a totalidade que engendra a realidade objetiva. Sobre esses aspectos, Marx e Engels reiteram:

Hegel sabe representar o processo pelo qual o filósofo passa de um objeto a outro através da intuição insensível ou da representação, com maestria sofisticada, como se fosse o processo do mesmo ser intelectual imaginado, do sujeito absoluto. Mas depois disso Hegel costuma oferecer, dentro da exposição *especulativa*, uma exposição *real*, através da qual é possível captar a própria *coisa*. E esse desenvolvimento *real dentro* do desenvolvimento especulativo induz o leitor, equivocadamente, a tomar o desenvolvimento especulativo como se fosse real e o desenvolvimento real como se fosse especulativo. (MARX; ENGELS, 2011, p. 75, grifos dos autores).

Todas as filosofias metafísicas e idealistas produziram conhecimentos mistificados acerca da realidade. Variaram entre o objetivismo e o subjetivismo, polarizaram a análise em disputas entre a dedução e a indução, entre o singular e universal, entre o indivíduo e a sociedade, entre o lógico e o histórico etc. Todo esse conjunto de dicotomias, gerados no âmbito da lógica formal e das suas correspondentes filosofias, produzem visões de mundo esfaceladas e meramente abstratas, e o positivismo, por mais que tente se distinguir, igualmente propicia e fortalece a concepção de mundo que corrobora a manutenção da lógica das formas, não dialética. Embora representem conquistas na história do conhecimento humano, e tenham sido necessárias para a edificação da concepção dialética materialista, auxiliam na produção de um conhecimento e de sínteses precárias, superficiais sobre as formações materiais.

A lógica formal foi apropriada pela burguesia na consecução de seus objetivos mistificadores e ideológicos ao naturalizar a realidade da exploração do trabalho e a apropriação privada dos meios e instrumentos de produção. É preciso, do ponto de vista dos dominantes, que a natureza, a história e o conhecimento permaneçam no campo da superficialidade e desarticulados quando da socialização aos indivíduos. Dessa forma, a apropriação da essência unilateral fica comprometida.

Retirar o conhecimento e a ciência da ilusão fantástica da abstração metafísico-idealista, idealista-especulativa e do positivismo e conduzi-los pelo caminho ontognosiológico real, lógico-dialético, sobre as verdades acerca da totalidade concreta do mundo, é o desafio do método de conhecimento, ou seja, da filosofia que seja capaz de explicar os fenômenos da realidade e suas múltiplas determinações e relações diversas. Sobre as categorias e desenvolvimento dessa filosofia da ciência e da realidade e do seu método é que se ocupará o próximo subtópico.

4.1.4 A lógica dialética e a apropriação ontognosiológica do conhecimento da realidade

A dialética materialista é a lógica que se constituiu como fruto da história do conhecimento científico e filosófico da modernidade: das tentativas de compreensão acerca das formas de apreensão pelo pensamento das leis que governam a concreticidade do real. Como ponto de partida, esta filosofia marxista compreende que, embora sejam aspectos relativamente autônomos, a ontologia, a gnosiologia e a lógica são coincidentes, tornando-se impossível a atomização de uma dessas partes. Em outras palavras, a gênese e formação do ser social (ontologia), a forma como o homem representa e se apropria subjetivamente da realidade que

lhe é exterior (gnosologia) e as leis e formas de evolução do pensamento, no sentido da compreensão verdadeira dos fenômenos naturais e sociais (lógica), são aspectos distintos, mas inseparáveis (KOPNIN, 1978).

Tanto na história social dos homens, quanto na individualidade dos sujeitos, o conhecimento objetivo e verdadeiro existe e é fruto de árduas conquistas, como analisa Lefebvre:

Todo conhecimento foi adquirido e conquistado. Há que partir da ignorância, seguir um longo e difícil caminho, antes de chegar ao conhecimento. O que é verdadeiro para o indivíduo é igualmente verdadeiro para a humanidade inteira: o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular de passar da ignorância ao conhecimento. A verdade não está feita previamente; não é revelada integralmente num momento predestinado. (LEFEBVRE, 1991, p. 50)

O conhecimento não está no ponto de partida, mas no ponto de chegada. Parte-se do desconhecido ao conhecimento. Contudo, isso não ocorre de maneira subjetivista, como queria Kant; tampouco o pensamento e o espírito absolutos criam a realidade exterior, como pressupôs Hegel; e também não se reduz a prática cotidiana imediata a uma empiria acrítica, ao somatório desordenado das conquistas científicas, aos seus aspectos quantitativos e meramente práticos como querem os positivistas.

No processo de produção do conhecimento, a lógica formal dedica-se às formas de pensamento encerradas em si ou interpretadas a partir da individualidade ou coletivismo mistificado. Já a lógica dialética não aniquila de todo o conteúdo da lógica formal, mas conserva dela o momento da análise e supera o seu formalismo. Em outras palavras, a lógica dialética supera a unilateralidade do subjetivismo e do idealismo, e deles conserva a compreensão racional e a capacidade do pensamento de refletir a realidade, não de maneira fetichizada, mas em sua concentricidade.

Da relação entre apropriação do conhecimento da realidade e objetivação do ser humano, na perspectiva da lógica dialética, compreende-se ser fundamental a tomada do método que toma como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social e as diversas relações nela implicadas. Isso possibilita o entendimento de que não se trata de uma realidade criada espontaneamente, mas concebida pelos próprios homens ao longo da história. Desse modo, tal realidade, para que possa aparecer “no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida” (MARX, 2008, p. 258) acarreta um percurso metódico.

Para que o indivíduo seja alçado à condição de conhecedor da realidade objetiva, Kosik (1976) afirma ser necessária a realização do *détour*, ou seja, uma atitude e prática de investigação que se inicia pela desconfiança da aparência fenomênica da realidade imediatamente captada pelos sentidos. Em seguida, é que se procede o movimento analítico, o

caminho do abstrato que implica captação das categorias conceituais que permitem a exposição metódica da formação material tomada como objeto do conhecimento em sua historicidade e em todas as suas múltiplas determinações e ricas relações. Com efeito o ponto de chegada é a mesma realidade que fora tomada como ponto de partida, mas neste momento após processada a análise metódica, passa a ser exposta em toda sua complexidade. Quer dizer, após passar pelos caminhos lógicos das formas, pelas abstrações, a fim de entender a realidade, o pensamento possui com critério de verificação e validade do conhecimento a própria prática, não a vê mais da forma sincrética do ponto de partida. Seguindo Vázquez (1977, p. 225), pode-se afirmar que “a prática não só funciona como critério da validade da teoria, mas também como seu fundamento, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento com novos aspectos e soluções”.

A realidade determina a consciência, mas a consciência, ao se apropriar dela, supera as visões pseudoconcretas, aparentes, superficiais da **práxis utilitária cotidiana** (KOSIK, 1976), lhe dá novos significados, tornando acessíveis aos homens os instrumentos materiais e ideativos necessários para a transformação daquilo que foi um dia naturalizado ou mistificado. Nesse sentido, Eduardo Chagas defende a relevância da consciência nesse processo de apropriação do real. Segundo este autor, “Marx não quis dizer que a subjetividade (a consciência) é uma atividade secundária, já que, para ele, é, precisamente, a partir da consciência das circunstâncias em que a vida é produzida, que o sujeito reconstrói, transforma e apreende o mundo e adquire para si a sua liberdade” (CHAGAS, 2012, p. 45).

O conhecimento, para a lógica dialética, é resultado de um esforço para superar as imperfeições e fraquezas do pensamento. É uma conquista ampliada, pois leva a resultados para além da possibilidade de exposição metódica das propriedades e relações não identificáveis a partir da percepção inicial. Sua apropriação requalifica as próprias estruturas do psiquismo, elevando a consciência dos indivíduos: fenômeno que Lefebvre celebra como vitória do homem sobre a ignorância:

Se nosso pensamento humano muda e se transforma, isso provém não de sua força, mas da sua fraqueza, não de seu poder, mas de sua imperfeição. Já que é incapaz de apreender de um só golpe a verdade absoluta que pressente e que atrai para si, o pensamento humano deve avançar tateando. [...] o homem vai da ignorância ao conhecimento; que conquista progressivamente, mediante uma sucessão de vitórias sobre a ignorância, o saber. (LEFEBVRE, 1991, p. 52)

Esse caminho, no entanto, para se lograr êxito na obtenção do conhecimento é complexo, afinal os fenômenos da realidade revelam e, ao mesmo tempo, escondem a sua essência cujo entendimento requer um percurso de captação desta pelo pensamento, o que não significa negar a aparência fenomênica. O elaborador da lógica dialética, Marx (2008)

demonstrou como fazer esse *detour* ao desenvolver a análise sobre a economia política do seu tempo. Ele parte da análise das abstrações, dos sentidos originados no senso comum, por exemplo, a riqueza, o dinheiro, as mercadorias, etc., que eram compartilhados pelo coletivo dos homens acerca das categorias da economia política.

Tomando como ponto de partida a base material, as relações de produção de existência no modo de produção capitalista do século XIX, Marx se debruçou, partindo das categorias simples para as complexas, sobre a análise sistemática de todo o emaranhado que envolvia as contradições provenientes da relação entre o trabalho e o capital, e que eram mistificadas pelas abstrações disseminadas pelas concepções filosóficas e científicas dominantes. Essas análises idealistas e metafísicas não foram capazes de expressar as contradições produzidas na sociedade capitalista como consequência da utilização da lógica formal. Contudo, a partir do desenvolvimento do método de apropriação da realidade concreta, por meio da dialética materialista, se tornou possível a explicação objetiva das questões tratadas superficialmente ou ocultadas por outras concepções.

Dentre outras questões, observou Marx, especialmente, que as relações ocultadas eram justamente as reais, as críticas, as verdadeiras acerca das condições objetivas da vida das massas trabalhadoras. Ao descobrir as relações complexas, as leis objetivas que governam o modo de produção capitalista, revelou ele todo o processo de degradação perpetrado pelo capitalismo, que, embora tenha submetido o progresso das ciências ao desenvolvimento da produção, só gerou riqueza para a minoria às custas da exploração dos trabalhadores.

A análise da economia política empreendida por Marx desnudou a essência negada à maioria dos indivíduos que têm acesso apenas ao seu conteúdo aparentemente simples, que naturaliza a sociedade capitalista. Foi assim que ele pôde chegar à síntese universal de que toda a história mundial a partir da cisão dos homens em classes sociais – desde quando surgiu o advento da propriedade privada – é a história da luta de classes. Essa exposição trouxe consigo a identificação das leis objetivas que governam a realidade concreta, identificadas por Marx ao seguir seu método da dialética materialista.

Como se pode perceber na explicação da crítica ao método da economia política realizada por Marx, a lógica dialética é mediadora das abstrações e organiza um processo de condução do pensamento que “evolui do singular ao universal através do particular” (KOPNIN, 1978, p. 100). O singular envolve as abstrações mais simples, as ideias mais vinculadas ao senso comum, que vão se complexificando e se evidenciando através da particularidade. Dessa maneira, se torna possível retirar o véu da simplicidade identificado por meio da formação de categorias conceituais e da criação de nexos entre elas.

Kopnin considera a **análise** ou **particularidade** um momento de mediação ricamente significativo para a elaboração consciente e compreensão subjetiva acerca da universalidade dos fenômenos científicos, culturais e sociais objetivos,

O que é análise? Em primeiro lugar, ela conduz a novos resultados no campo da ciência (história, economia política, história da ciência, etc.) cujo objeto é escolhido como objetivo de análise. Aqui se vê de que modo a aplicação consciente da dialética leva realmente do desconhecido ao conhecido, a construções teóricas de objetos novos, antes pouco ou inteiramente não estudados. Em segundo lugar, a aplicação acertada das categorias dialéticas à análise de uma situação concreta que se forma no desenvolvimento da sociedade, à ciência e cultura no todo, reforça a própria dialética enquanto método do pensamento. Em terceiro, e isto é o principal, essa análise permite desenvolver a própria lógica dialética, porquanto esta não é um sistema fechado, constituído de um número determinado de leis e categorias que não admitem a mudança do seu conteúdo e a introdução de novas categorias. (KOPNIN, 1978, p. 113)

Esse rigor metódico não impõe sobre a filosofia e a ciência uma visão estreita e mecanicista composta de um sistema de verdades fixas e imutáveis. Na atualidade, especialmente com o florescimento e hegemonia do pensamento pós-moderno na formação de educadores e nas produções científicas na área das ciências humanas, falar sobre a existência da verdade causa grande desconforto para grupos que atualizam e reeditam o pensamento logicista formal. Expande-se o discurso que se ancora no argumento subjetivista de que a verdade é sempre relativa. Sobre esse aspecto, Lefebvre manifesta-se para explicar a relação entre o relativo e o absoluto no que diz respeito às verdades científicas:

Cada etapa do desenvolvimento do conhecimento traz consigo novos grãos, e “grãos” de uma verdade cada vez mais aguçada e precisa, mais extensa, para essa colheita de verdades. **Cada verdade atingida é relativa; mas o conjunto das verdades atingidas e determinadas como relativas faz parte do conhecimento objetivo absoluto.** Também aqui devemos encarar o pensamento vivo, um movimento envolvendo seu passado, suas conquistas, seus instrumentos, todos os seus momentos situados *cada qual em seu devido lugar*, cada qual com seu alcance e seus limites – e dirigindo-se, a partir desse movimento em seu conjunto no sentido da verdade. A etapa antiga, a lei aproximativa, a teoria transitória, não são suprimidas pelo desenvolvimento com um sentido novo, *em sua verdade*. (LEFEBVRE, 1991, p. 98, grifos meus em negrito e do autor em itálico)

O relativo possui tal caracterização à medida que pode ser alterado, modificado, pelo movimento dinâmico, pela realidade. No entanto, enquanto certeza e explicação objetiva adstrita a um determinado tempo histórico, tem o conhecimento um caráter objetivo absoluto, pois sua representação é generalizável enquanto perdura e não se obtém novos resultados acerca deste. Essa contradição dialética entre o absoluto e o relativo do conhecimento se expressa, por exemplo, na física: a física moderna desenvolvida por Kepler, Galileu e Newton incorporou novas verdades e demonstrou o relativismo das velhas e frágeis concepções da física aristotélica, que, na Idade Média, eram tidas como absolutas. Nessa perspectiva, a física

contemporânea expressou que o que era absoluto para a física mecânica perdeu o status de verdade e foi substituído por novos sistemas explicativos como os elaborados pelo físico francês Henri Poincaré, que ajudaram a superar a visão tradicional sobre o princípio da conservação de energia desenvolvida pela mecânica clássica.

Esse esforço de elaborar a representação e produzir verdades objetivas, acréscimos teóricos, aperfeiçoamentos técnicos e científicos sobre as formações materiais, em cada período histórico, representou um desvio do pensamento humano; afinal, se “a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis” (KOSIK, 1976, p. 17). O sentido desse desvio, portanto, é compreensível considerando essa noção que se tem de que a consciência e a natureza, em um primeiro momento, vivem uma tensão, uma contradição original, por não serem coincidentes entre si e

[...] do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente. O homem faz um desvio, se esforça na descoberta da verdade, porque possui uma segura consciência da existência da “coisa em si”. (KOSIK, 1976, p. 16-17)

Reconhecer a prática social como ponto de partida, levar em consideração as leis básicas da dialética e utilizar a mediação das abstrações, a método de análise, também conhecido como método de investigação¹⁷⁰ como caminho para compreensão do processo que conduz o pensamento do desconhecido ao conhecido são aspectos fundamentais para consecução da dialética materialista. É fundamental, porém, que não se perca de vista a própria relação dialética das partes com o todo. O processo de conhecimento dos fenômenos específicos requer que se destaque e torne a parte relativamente independente com relação ao todo, mas sem isolá-la por completo. Sobre isso Kosik orienta que:

O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo. Todo conhecimento é uma oscilação dialética (dizemos dialética porquanto também existe oscilação metafísica, que parte de ambos os pólos considerados como grandezas constantes e registra as suas relações exteriores e reflexivas), oscilações entre os fatos e o contexto (totalidade), cujo centro ativamente mediador é o método de investigação. A absolutização desta atividade do método (e tal atividade é inegável) dá origem à ilusão idealista de que o pensamento é que cria o concreto, ou que os fatos adquirem um sentido e um significado *apenas* na mente humana. (KOSIK, 1976, p. 57)

¹⁷⁰ Paulo Netto (2011) adverte que o método de Marx se divide – mas, de forma reciprocamente articulada – em método de pesquisa (investigação ou análise) e o método de explosão. Para este autor, “o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto”. Alcançando a essência, do objeto, isto é, capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, no plano ideal, a essência do objeto que investigou” (PAULO NETTO, 2011, p. 22, grifos do autor).

Com efeito, o método analítico (de investigação) realiza a atividade inicial necessária de isolamento ou relativa independência das partes com relação ao todo, demonstra-se todo o movimento de formação material em sua singularidade, representando-o como categorias simples. À medida que as relações e articulações entre o objeto ou fenômeno vão ocorrendo, é possível demonstrar seus nexos internos, suas determinações e relações. Em seguida, é preciso que se realize o caminho inverso, que expressará a articulação do todo com a parte, a síntese das múltiplas determinações e relações diversas pelo método de exposição.

Infere-se, portanto, que a prática do pensamento na busca por captar a totalidade concreta em nada se relaciona com a apreensão de todos os fatos. Trata-se da tomada do método de conhecimento cunhado pela teoria marxista. Apropriar-se da totalidade concreta, para Kosik, significa superar a pseudoconcretidade do real, captar a relação entre sua essência e aparência, expor os diversos fatos e fenômenos como um todo complexo e organizado, e não como uma representação caótica da realidade. Suscita, portanto, em chegar ao patamar gnosiológico de compreender o máximo de relações e determinações possíveis de um determinado objeto, fenômeno ou fato, de demonstrar todas as suas articulações íntimas e a dinâmica do seu movimento.

O método da totalidade concreta é inerente à lógica específica das ciências e representa a chave para refletir filosoficamente de forma coerente e ampla sobre ambos. Conforme Kosik apontou:

Não é possível apropriar-se, e, portanto, tampouco compreender, a matemática e a realidade a que a matemática nos introduz, mediante uma intencionalidade não correspondente à realidade matemática, por exemplo, mediante a experiência religiosa ou a percepção artística. O homem vive em muitos mundos, mas cada mundo tem uma chave diferente e o homem não pode passar de um mundo para outro sem a chave respectiva, isto é, sem mudar a intencionalidade e o correspondente modo de apropriação da realidade. (KOSIK, 1976, p. 29)

É preciso destacar, todavia, que a lógica dialética não faz o mesmo caminho traçado pelo positivismo, que apenas reproduz o que a ciência sozinha poderia dar conta de explicar. A filosofia marxista expressa-se como capaz de explicar a articulação dos conhecimentos científicos específicos para com o conjunto das relações sociais. Em outras palavras, o método dialético é o método das ciências e é também a sua visão de mundo, embora ainda não possua hegemonia nos meios acadêmicos e científicos.

Apresentadas as questões historicizadas e atuais pertinentes à filosofia e ao trato com o conhecimento científico, procede-se a seguir com a associação entre as teorias do conhecimento, no âmbito da filosofia marxista, em sua relação com o currículo escolar, com

ênfase no que pode ser tomado pelas classes trabalhadoras, com o fito de elevar-se para fortalecer sua luta contra os dominadores.

4.2 Teoria do currículo como síntese da teoria do conhecimento da dialética materialista

Sendo o currículo um campo de estudos da Pedagogia, a ciência da educação, ele se ocupa de identificar quais conteúdos e atividades precisam pautar a formação das novas gerações. A filosofia, por seu turno, remete-se ao pensamento, à consciência e à formalização de ideias e reflexões sobre a realidade. A concepção curricular ocupa-se de representar os meios necessários para se projetar a formação da personalidade e influir nas consciências dos educandos, tendo por referência um *ethos* que se referencia nas concepções filosóficas. Isso posto, ao realizar uma opção de fundamentar-se ou inspirar-se em uma concepção filosófica, uma teoria curricular específica engendra a visão de mundo e as categorias conceituais defendidas no âmbito desta. É desse modo que as teorias do currículo possuem forte relação com as concepções filosóficas a partir das quais se orientam.

Antes de tudo, cabe conceituar o que é **currículo** e apresentar sua especificidade no campo na educação escolar. O Coletivo de Autores que escreveu a obra *Metodologia do ensino da educação física* apresenta a seguinte definição geral sobre o verbete:

Originária do latim *curriculum*, currículo significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceitual – o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29)

Ao comentar a tendência atual em que boa parte dos intelectuais do campo do currículo tem insistido em afirmar que o currículo é “o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim”, Dermeval Saviani concorda parcialmente com essa visão e cuida de atribuir ao currículo um significado material e objetivo. Para ele, há uma confusão em relação à perspectiva generalizante que entende o currículo como um conjunto de atividades. Tal forma de conceituá-lo pode abrir brechas para que seja visto como qualquer coisa que a escola faz e, desse modo, sua especificidade fica comprometida, possibilitando que se retire o foco da socialização do **saber escolar**, isto é, o processo de **transmissão-assimilação dos conhecimentos sistematizados**. Por isso Saviani comenta:

Dou apenas um exemplo, tendo por base o calendário das escolas brasileiras: o ano letivo começa em fevereiro e logo temos a semana do índio, a semana santa, o dia do

trabalho, a semana das mães, dia internacional das famílias, dia mundial do meio ambiente, as festas juninas; em agosto começa o segundo período letivo e logo chega o dia dos pais, a semana do soldado, semana do folclore, depois a semana da pátria, a semana da árvore, os jogos da primavera, semana da criança, festa do professor, do funcionário público, semana da asa, semana da República, festa da bandeira... e nesse momento já chegamos ao final de novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. [...] Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes. (SAVIANI, 2020, p. 8-9)

Com base nessa crítica, Saviani defende que o currículo escolar seja a “própria escola em pleno funcionamento, isto é, mobilizando todos os seus recursos, materiais e humanos, na direção do objetivo que é a razão de ser de sua existência: a educação das crianças e jovens”. Portanto, **o currículo diz “respeito, pois, aos conteúdos da educação e sua distribuição no tempo e no espaço que lhe são destinados”** (SAVIANI, 2020, p. 8, grifos meus). Daí deriva a conceituação do currículo escolar não como toda e qualquer atividade, mas como **conjunto de atividades nucleares da escola** que visa “propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada, assegurando-lhe a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”. (SAVIANI, 2020, p. 8).

Na atualidade tenta-se reproduzir no Brasil as experiências de políticas curriculares estadunidenses que se vinculam aos fins privatizantes da escola pública. A réplica brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhada ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), especialmente ao que se refere ao Ensino Médio, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que precarizou esse nível de ensino ao dificultar a permanência dos filhos das classes trabalhadoras ou condicionar sua permanência ao ensino com contundente restrição, no que diz respeito aos conhecimentos a serem socializados. Como explicam Debora Cristini Trindade Zank e Julia Malanchen

Com o currículo voltado apenas a atender aos conteúdos das avaliações externas, haverá restrição de conhecimento, especialmente aos filhos da classe trabalhadora, que dependem exclusivamente da escola para fazê-lo. Pensar que apenas 60% do currículo está reservado às áreas do conhecimento já caracteriza, por si só, o esvaziamento de conteúdos, afinal, nos questionamos: “quais foram os conhecimentos *escolhidos* para permanecer no currículo?”, “quais foram as prioridades?”. Com a preocupação da BNCC com os resultados das avaliações em larga escala, encontramos a resposta rapidamente: prioridade para as disciplinas de língua portuguesa e matemática, que são, não por coincidência, os únicos itinerários obrigatórios na reforma do ensino médio. (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 137)

Munidos da intenção de retirar da classe trabalhadora o acesso aos cursos universitários e, desse modo, agudizar a elitização é que se tem procedido neste país a contrarreforma curricular, como símbolo da heronomia do Brasil às potências capital-imperialistas,

especificamente aos EUA. Tal adesão passiva ao projeto dos dominados não tem levado em conta sequer a dilaceração da própria educação estadunidense em decorrência da aplicação do modelo que tem sido copiado por aqui.

Nos Estados Unidos se montou em torno do *No Child Left Behind* (NCLB) e do *Common Core*. Através deles propagou-se a privatização do sistema escolar empreendida sob a promessa de que a qualidade da educação seria elevada. Resultado: “quinze anos esperando” por eles “que, de fato, não vieram” (FREITAS, 2018, p. 101).

O NCLB foi o modelo para criação do IDEB aqui no Brasil. Diane Ravitch, que participou diretamente da construção e implementação desse processo nos Estados Unidos, acabou, anos mais tarde escrevendo a obra que reconhece o fracasso do modelo e revela suas mentiras (RAVITCH, 2011). Expõe esta autora que “O Nenhuma Criança Fica para Trás – ou NCLB – mudou a natureza das escolas públicas pelo país, tornando os escores de testes padronizados a principal forma de medir a qualidade escolar” (RAVITCH, 2011, p. 37). O programa foi responsável por um forte processo de julgamento de discentes e educadores por parte da opinião pública, com base nos resultados dos escores, que buscaram expressar o domínio de inglês e matemática dos estudantes em detrimento de outras áreas do conhecimento. Ainda detalha Ravitch que,

Quando o governador George W. Bush, do Texas, foi eleito presidente em 2000, ele decidiu que a reforma da educação seria sua primeira prioridade. Ele trouxe consigo seu plano para o Texas: testagem e responsabilização: O programa Nenhuma Criança Fica para Trás, de Bush, se fundiu facilmente com Objetivos 2000, de Clinton: principalmente deixando que os Estados definissem suas próprias referências e escolhessem seus próprios testes. Sob os termos da NCLB, as escolas que não demonstrassem um progresso adequado rumo ao objetivo de tornar cada estudante proficiente em matemática e inglês até o ano de 2014 estariam sujeitas a sanções cada vez mais onerosas. Mas foi deixado a cada Estado decidir o que “proficiência” significa. Então os Estados, a maioria dos quais tinha referências vagas e sem sentido, ficaram livres para determinar o que as crianças deveriam aprender e quão bem elas deveriam aprendê-lo. Na prática, eles foram solicitados a darem-se eles mesmos as notas, criando testes que todas as crianças poderiam eventualmente passar. O NCLB só oferecia punições e nenhuma recompensa. A responsabilização baseada em testes – não em referências – se tornou nossa política nacional de educação. Não deveria qualquer visão subjacente de que educação deveria ser essa ou como alguém poderia melhorar as escolas. (RAVITCH, 2011, p. 37)

A reforma estadunidense completou-se com a “ideia de um ‘padrão’ nacional de aprendizagem, que nos Estados Unidos é conhecido como *Common Core* (padrões para Língua Inglesa e Matemática)” (FREITAS, 2018, p. 92). Sua cópia aqui no Brasil é a BNCC, que, devido às resistências contra o documento que tinha a intenção de resumir-se à língua portuguesa e matemática, acabou incluindo os demais componentes curriculares, ainda que desprestigiados. Tanto Freitas como Ravitch enfatizam que a reforma assentada em currículo padronizado, testes censitários e políticas de *accountability*, possui objetivos privatizantes

coerentes com os interesses dos reformadores empresariais que visam criar um grande nicho de mercado para ser explorado. Reitera-se que nos Estados Unidos a reforma expressou-se como uma luta “contra os sindicatos de professores e demandam um pagamento por mérito baseado nos escores dos estudantes nos testes. Os verdadeiros reformadores fecham escolas de baixa performance e demitem administradores e professores” (RAVITCH, 2011, p. 38). Em geral trata-se de um modelo de reforma planejada contra professores e estudantes, como analisa Freitas:

A fixação em soluções como as que acabamos de examinar tem um efeito dramático para os países que entram nessa política: como vimos, elas não geram mais qualidade, além disso, adicionam efeitos colaterais negativos (padronização cultural, mais segregação), destroem a escola pública (sugando seus recursos financeiros) e ainda impedem que elas construam, conjuntamente com suas redes públicas, soluções alternativas para melhorar a qualidade de sua educação. O fato é que para melhorarmos a educação não existe somente a alternativa de inserção da educação no livre mercado, regada a políticas de *accountability*, currículo padronizado e testes censitários. (FREITAS, 2018, p. 102)

Do ponto de vista filosófico, a tendência posta em curso no campo da teoria do conhecimento aplicada à teoria do currículo é o **neotecnicismo**. Entra em cena os especialistas em educação sustentando-se em estudos e “desenvolvimentos científicos” obtidos no campo de disciplinas como a “Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, entre outras”, com o propósito de justificar a dita “nova proposta de política educacional que potencializa seu poder de penetração no sistema público de ensino pela via da *accountability* meritocrática e da privatização”. Nesse jogo o processo tecnológico assume o protagonismo na organização do trabalho na escola e na definição do currículo, demandando rearranjos produtivos que replicam na escola a lógica produtivista do tipo industrial convertendo-a em deliberações que delimitam novas atribuições aos professores e alunos. Nesse sentido, educadores e educandos são rebaixados à condição de apêndices dos recursos e programas de instrução associados aos fins dos exames censitários. Por meio dessa “nova base tecnológica” se “permite o desenvolvimento de formas de interatividade do aluno com o conteúdo escolar jamais pensadas antes”. Alunos e professores são tornados “dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 105).

O neotecnicismo tem na pedagogia das competências a possibilidade de maior controle e repressão ao trabalho docente e, também sobre os discentes. Sua fonte original é a pedagogia tecnicista, que foi produzida no âmbito da teoria do capital humano, implantada durante a ditadura militar brasileira, e teve como principal agente intelectual o homem de confiança dos governos militares para disseminar o tecnicismo através de atos regulatórios, a figura do

cearense Valnir Chagas, da Universidade Federal do Ceará (UFC). O tecnicismo sustentava-se na visão tecnocrática, intrinsecamente coerente com o regime restritivo e

se manifestou através de um conjunto de mecanismos tais como a instrução programada, o tele-ensino, o micro-ensino, o ensino por computador, as máquinas de ensinar, o enfoque sistêmico, enfim, uma série de instrumentos pedagógicos [...] inspirados todos nessa mesma concepção pedagógica. (SAVIANI, 1986, p. 83)

Note-se que, enquanto a **pedagogia tecnicista** serviu à **ditadura militar**, a **ditadura do capital** a retomou com vigor, agora como **neotecnismo** que consegue ainda lograr maior êxito em seus objetivos pois “apresenta-se como ‘plataformas de aprendizagem *online*’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’”, porque “**expropria o trabalho vivo do magistério e o transpõe como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem**”. Daí estando o profissional da educação “desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério” converte-se em peça “mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho” (FREITAS, 2018, p. 108-109, grifos meus).

Do ponto de vista político-ideológico, teorias filosóficas apologéticas da manutenção do sistema capitalistas são intensamente produzidas e frequentemente aparecem como modismos filosóficos e pedagógicos. Boa parte dessas ideias foram analisadas no capítulo anterior e são produzidas por integrantes das **camadas de intelectuais orgânicos**, categoria concebida por Gramsci, para classificar os indivíduos que propiciam consistência e homogeneidade a um determinado modo de produção. No projeto capitalista atuam os intelectuais desse tipo, na concepção de ideias que devem ser socialistas, a fim de se tornarem dominantes, na produção e organização da cultura superior, no direito, e no Estado, enfim em todos os campos para organizar o poder da fração hegemônica das classes dominantes. Nas palavras de Gramsci, o intelectual orgânico da burguesia

[...] deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas também em outras esferas, pelo menos nas mais próximas a produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens, deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de mercadoria, etc.) Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles deve possuir capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais mais exteriores da empresa. Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos” que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo são, na maioria dos casos, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI, 2001, p. 15-16)

Os intelectuais orgânicos são, portanto, empregados especializados que concebem políticas e ações privadas no aparelho estatal, além de atuar nos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), a fim de favorecer diretamente as classes capitalistas. Elaboram ocupações e especializações profissionais; influenciam o que deve ser considerado válido no âmbito da produção cultural e científica; estruturam os contratos jurídicos; elaboram as teorias filosóficas, pedagógicas, morais e jurídico-políticas; empreendem na atividade jornalística, etc., sendo todas as ações voltadas para dar a coesão que a burguesia precisa para se conservar como classe hegemônica. Como descrito no capítulo anterior, no Brasil, a ONG TPE unificou inúmeros de intelectuais orgânicos para construir uma espécie de linha reta entre a sociedade e as políticas privatizantes da escola pública, obtendo amplo consenso, inclusive de entidades sindicais e movimentos sociais que se harmonizam e realizam proposições em prol da expansão da pedagogia da hegemonia.

Diante do desafio de confrontar o pensamento hegemônico, que tem descaracterizado e despolitizado as lutas das classes trabalhadoras e de desenvolver bases sólidas para a formação da contra-hegemonia, ainda mais diante da contexto internacional e, especificamente, nacional, na qual “a barbárie está sendo erigida como diretriz governamental” (SAVIANI, 2021, p. 81) é que Saviani aponta para imprescindibilidade dos movimentos organizativos da classe trabalhadora estarem munidos de uma **teoria crítica da educação e da escola**. Para ele, tal teoria crítica deve ter como finalidade “transformar radicalmente a escola articulando-a à transformação estrutural da sociedade que só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados” (SAVIANI, 2019, p. 157).

A concepção pedagógica histórico-crítica é uma teoria formulada no Brasil por Dermeval Saviani. Sua sistematização remonta ao final da década de 1960, quando da divulgação dos primeiros estudos deste erudito pesquisador ao reconstituir e avaliar os limites da organização da educação brasileira. Tão importante foi o legado do seu trabalho pioneiro, que o livro oriundo de sua tese, lançado em 1973, já superou mais de dez edições e permanece atual e necessário à formação de professores e de outros interessados na defesa da escola pública de qualidade. Há mais de 40 anos Saviani auxilia o professorado brasileiro, os sindicatos dos trabalhadores e os movimentos sociais populares a pensar a educação brasileira sob o prisma dos interesses concretos da classe trabalhadora.

Saviani e os intelectuais que o auxiliaram na edificação da teoria pedagógica histórico-crítica, obtiveram êxito ao formular uma concepção curricular que engendra a teoria do conhecimento marxista. Através da formação no âmbito dessas concepções, pode-se avançar

em formas de desenvolver a prática educativa com vistas a tencionar as contradições do capitalismo e orientar o desenvolvimento da resistência ativa.

A teoria curricular histórico-crítica é a concepção que sintetiza e amplia o arsenal intelectual da filosofia da práxis, isto é, da filosofia marxista, também chamada de dialética materialista. Diversas tentativas de desenvolver uma concepção pedagógica e teoria curricular socialista vêm sendo desenvolvidas no Brasil e se afirmando no campo das teorias pedagógicas de esquerda. A grande questão que se coloca é sobre a efetividade, o êxito de tais concepções em articular-se aos interesses das massas trabalhadas. Muitas dessas concepções, quando postas em prática, esbarram-se em limites relacionados ao provimento dos instrumentos teóricos e políticos que a classe trabalhadora necessita. Em outras palavras, repete-se em muitas concepções pedagógicas o que foi duramente criticado por Marx e Engels sobre os limites do socialismo utópico, sobre a filosofia dialético-idealista e, muito mais grave, sobre a pactuação de algumas tendências tidas como progressistas que, ainda que indiretamente, ratificam a conservação do capitalismo, mediante aproximação com o ideário pedagógico do **aprender a aprender**.

Tomando como referência a sistematização feita por Dermeval Saviani sobre as **pedagogias de esquerda**, nota-se que as influências mais críticas que estão orientando tendências políticas e movimentos sociais da classe trabalhadora se organizam em **duas modalidades**. A **primeira modalidade** inspira-se principalmente na concepção pedagógica de Paulo Freire, próxima da teologia da libertação, conhecida como **concepção libertadora**; secundariamente nas **ideias libertárias da tradição anarquista**. A **segunda modalidade** inspira-se no marxismo e envolve, em um primeiro bloco, intelectuais que se **utilizam da crítica marxista**, especificamente para obter informações da realidade, tomando parte do método de Marx, para proceder com a análise social e defesa da igualdade e permanência na escola; o segundo bloco envolve intelectuais que têm se ocupado de buscar no marxismo a inspiração para construção de uma concepção que confronte radicalmente e busque superar a concepção pedagógica hegemônica, colocando-se firmemente ao lado dos interesses concretos do proletariado.

O problema que se observa no conjunto na **primeira modalidade das teorizações pedagógicas de esquerda** é que esta reverbera a crise de parte da esquerda em sua adesão à lógica formal, fazendo subsumir as contradições, cujas condições para contribuir com o avanço da classe trabalhadora, de classe potencial à condição de classe ativa na ordem capitalista, é o conhecimento e conflito contra tais contradições negadas pelas teorias da pedagogia da prática e da pedagogia libertadora.

Juntos, Zientarski e Pena afirmaram, com base nos estudos de Osmar Fávero que “os trabalhos de Paulo Freire” juntamente com os “do Padre Henrique de Lima Vaz fundamentam a **concepção filosófica da tríade conscientização-politização-libertação**” (PENA; ZIENTARSKI, 2022). As ideias filosóficas, teológicas e pedagógicas produzidas por esses intelectuais foram orientadoras da ação política da esquerda católica que se lançou no movimento popular e sindical dos anos 1960. A explicitação de Fávero acerca da **dialética do senhor e do escravo**, sustentada pelo padre Vaz é bastante explicativa sobre o conteúdo lógico e orientação gnosiológica e política que norteia a doutrina da Igreja e que influenciou a construção da pedagogia libertadora de Freire. Para Fávero, a referida **dialética** assenta-se no

[...]conflito de duas consciências que entraram em luta para dar ao mundo uma significação de serviço a uma delas, e “o êxito da luta vai conduzir à servidão de uma das consciências”. Com base nessa dialética da dominação, em que o mundo serve de intermediário entre duas consciências em luta, afirma Vaz que a dialética de comunicação das consciências exige três termos: duas consciências que se opõem e o mundo que estabelece uma mediação entre essas consciências. E esse mundo deve ser conhecido e transformado com vista à realização plenamente humana do homem. (FÁVERO, 2006, p. 70)

Nota-se com tal dialética que a “esperança de uma conciliação de consciências entre as classes sociais, com possíveis resultados práticos benéficos para ambas as partes – entre dominadores e dominados” é a sua guia. Percebe-se com isso um influxo da lógica formal e da fenomenologia especulativa, que isola as contradições a fim de estereotipar uma tendência produzida pela razão absoluta de um pensamento puro. Não por outra razão que tal tendência é categorizada como “**fenomenológica existencial e personalista cristã**”. Sob o ponto de vista de Vaz “A dominação não seria o problema. O grande entrave estaria na conduta dos dominadores e a ‘significação, o sentido mais profundo da história, a síntese final deve ocorrer ‘em termos de reconhecimento, de **reconciliação**; em termos de aceitação dos homens: que estes se aceitem entre si, como homens, através de suas exigências mais profundas como pessoas’ (Fávero, 2006, p. 70)” (PENA; ZIENTARSKI, 2022, p. 12, grifos meus). Ademais,

O idealismo dessas correntes estendia-se à **noção de cultura popular**. Demarcada pelo **conceito antropológico de cultura**, a defesa da elevação da cultura popular se fortalece no Brasil, no âmbito das diversas ações desenvolvidas por militantes, universitários e cristãos na década de 1960. Fávero (2006) aponta para uma provável influência das discussões e experiências de movimentos europeus, particularmente do francês *Peuple et culture* (PEC). Uma das coordenadoras nacionais do Movimento de Educação de Base (MEB), Vera Jaccoud, inovou ao propor um plano de trabalho de elevação da cultura popular para complementar o trabalho de educação de base no Brasil, após ter estagiado no PEC, na França, e ter conhecido a experiência de um projeto de animação cultural em Marrocos. Como as primeiras experiências do MEB foram através de escolas radiofônicas, especialmente junto à população rural, a proposta de Vera foi de realização de “caravanas populares de cultura”. [...], interessamos dessa proposta o entendimento do **conceito de cultura popular**, tomado como referência pelas atividades das Comunidades Eclesiais de Base, em seu conjunto. A partir da **polarização com a cultura das elites**, predomina um sentido de

“necessidade de ajudar o povo a formar ‘um pensamento seu’, através de conhecimento das realidades local, regional, nacional e internacional, em todos os setores de interesse: familiar, político, social e econômico, religioso e cultural, com vistas a propiciar o nascimento de uma ‘consciência popular’, de uma ‘consciência crítica’ diante dos fatos e das notícias que chegam do meio rural (Fávero, 2006, p. 82). (PENA; ZIENTARSKI, 2022, p. 12, grifos meus).

A doutrina social da Igreja e a pedagógica consorte desta demonstra a **falta de perspectiva de superação das classes sociais** ao passo que admite certa aceitação da continuidade da dominação mediante paliativos, no caso, o reconhecimento e a valorização da cultura popular, mas não se compromete, de fato, com a erradicação da dominação. A análise aqui implicada não reduz o trabalho das CEB's, tão essencial para elevação intelectual das massas populares e para a luta por condições mais dignas de existência. Nos tempos de repressão, as forças progressistas colocadas em curso foram fundamentais para conquista da influência das massas com o objetivo de pôr fim ao regime restritivo. Entretanto, a mistificação da cultura popular e sua polarização com a cultura das elites logrou fins típicos da lógica formal. Tal tratamento polarizador da questão nega o papel do acesso à cultura humana aos indivíduos das classes populares. Os conhecimentos mais elevados produzidos historicamente pelo conjunto dos homens permanece na qualidade de instrumentos das elites contra as camadas dominadas enquanto uma visão dicotômica de cultura sustentada por essa pedagogia de esquerda perdurar. Logo, ao não reconhecer que existem saberes portadores da capacidade de promover as classes populares à condição dominante e que esses saberes precisam ser apropriados e desarticulados do controle absoluto das elites, deixa-se forte brecha para que, até mesmo as conquistas da cultura popular sejam comprometidas diante do poder destruidor inerente aos interesses capitalistas, o mesmo poder que desapropria e destrói bens culturais de populações inteiras para, por exemplo, fazer expandir o modelo do agronegócio.

Outra prova de que o pensamento conservador coerente com os interesses do projeto de poder do capital financeiro não possui limites em fazer retroagir conquistas intelectuais, materiais, sociais e econômicas da classe proletária está no movimento, dentro da própria Igreja, que fez refluir a teologia da libertação e alterou, desde a década de 1990, a posição dos principais teólogos vinculados à ala progressista da Igreja no Brasil. Conforme analisado no segundo capítulo desta tese.

Fruto do logicismo formal e de suas três leis, a dicotomização da cultura tem fortes implicações para o movimento dos trabalhadores. Ela retira de foco a possibilidade de extrair das contradições os elementos que sintetizam as possibilidades de superação dos problemas. No máximo, tal abordagem pode trazer melhorias, avanços, reconhecimentos de direitos, valorização da produção material e imaterial popular, mas não é capaz de ir além disso. Logo,

as melhorias são passíveis de destruição; os avanços, de retrocessos; os direitos reconhecidos podem ser deslegitimados e o que se valorizou da produção da cultura popular ser alvo de degradação e racismo e outras expressões de ódio, frequentemente naturalizados no âmbito do pensamento conservador. Parte dos intelectuais orgânicos da burguesia brasileira tem defendido que no rol da liberdade de expressão vale qualquer tipo de expressões por parte dos indivíduos, inclusive defender o fascismo, negar a história e julgar ser natural, entre outras barbaridades, a criação de um partido nazista no Brasil, como recentemente fez um Deputado Federal¹⁷¹ do partido União Brasil (fusão entre os conservadores partidos Democratas e o ultradireitista Partido Social Liberal – pelo qual Jair Bolsonaro foi eleito em 2018) e um apresentador que atua em mídias digitais. Se não rechaçada e aprovada uma medida vexatória e anti-humanitária como a proposta dos asseclas do fascismo, o que poderá acontecer com a cultura popular e o povo que a produz? Sendo nazifascismo uma forma de governo inerentemente ao capitalismo, seu fim só é possível mediante o extermínio do sistema que pode assenti-lo, o capitalismo.

O tratamento dicotômico entre o popular e o erudito é resultado de um grande equívoco de análise da realidade. Como tem insistido Dermeval Saviani, ao analisar a questão da educação escolar e do currículo, a relação entre o popular e o erudito pode ser colocada nos seguintes termos:

Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita apropriação de novas formas pelas quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita, que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina. (SAVIANI, 2020, p. 10)

Por isso, **é possível afirmar que existem saberes diferentes, mas não se pode negar que há saberes superiores.** Tal negativa oculta o fato de que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos são utilizados pelos dominadores como privilégio e, também, como arma para exercer e legitimar a dominação.

Os conhecimentos mais desenvolvidos atuam como determinações que enriquecem a experiência vivida pelos estudantes. A experiência imediata e espontânea não é negada; ao

¹⁷¹ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/kim-kataguir-diz-que-alemanha-errou-ao-criminalizar-nazismo/>. Acesso em: 25 de fev. de 2022.

contrário, é reconhecida e enriquecida. O saber erudito deriva e amplia o lastro da cultura popular através de sucessivas conquistas que podem se somar ao que já existe de rico e criativo no seio das classes populares. Destaca-se o necessário papel de acesso ao saber erudito como forma de instrumentalizar as massas trabalhadoras em prol da erradicação do capitalismo. Newton Duarte reitera a perspectiva desenvolvimentista de expansão do conhecimento popular e ensina o critério para identificar os conhecimentos mais desenvolvidos que, segundo ele, possuem referência na

prática social em sua totalidade, ou seja, as máximas possibilidades em termos de liberdade e universalidade na prática social. O conhecimento mais desenvolvido é aquele que permite a objetivação do ser humano de forma cada vez mais universal e livre. O critério é, portanto, o da plena emancipação humana. Em termos educativos, há que se identificar quais conhecimentos podem produzir, nos vários momentos do desenvolvimento pessoal, a humanização do indivíduo. (DUARTE, 2016, p. 67)

A influência da lógica formal em sua versão dialético-especulativa e idealista não tem sido o único problema da perspectiva freiriana. Até os tempos de Paulo Freire, em que pese os problemas destacados com a opção filosófica desse teórico, sua concepção pedagógica trouxe significativas conquistas no campo da elevação intelectual das massas, principalmente na alfabetização de adultos e no reforço à politização do professorado, sendo uma arma de resistência contra a ditadura e inspiração para diversos movimentos aguerridos entre as décadas de 1960 e 1980. Todavia, a onda neoliberal e pós-moderna da década de 1990 fez refluir as características desse movimento pedagógico. A influência da antropologia cultural favoreceu o progresso do relativismo que tem levado ao refluxo dos que se afirmam como signatários do legado de Freire. A concepção pedagógica e curricular, desde então tem se aglutinado em torno do lema **aprender a aprender** e dos **sete saberes necessários à educação do futuro**, do pós-modernista Edgar Morin. A própria obra última de Paulo Freire já dava fortes indicativos de seguir por tal perspectiva¹⁷². Como analisa Saviani:

As “pedagogias da educação popular” perderam boa parte do vigor que demonstravam na década de 1980. Sua manifestação mais sistematizada foi a “Escola Cidadã”, formulada por iniciativa de Paulo Freire em 1994 (Romão e Gadotti, 1994). Essa proposta se insere na visão da pedagogia libertadora no novo clima político (neoliberalismo) e cultural (pós-modernismo), articulando o “Relatório Jacques Delors”, publicado no livro “Educação: um tesouro a descobrir”, o livro de Edgar Morin “Sete saberes necessários à educação do futuro” e o livro de Paulo Freire “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente” (Romão, 2002). (SAVIANI, 2017, p. 118-119)

Dentro dos mesmos limites estão as posições defendidas por Miguel Arroyo, com sua pedagogia da prática. Apresentando uma perspectiva multiculturalista, esse autor possui há

¹⁷² Sobre isto ver Pena e Zientarski (2019)

alguns anos certa influência junto a alguns movimentos sociais da classe trabalhadora, como foi o caso das lutas em defesa da educação do campo no final dos anos 1980. Acontece que sua influência pós-modernizante tende a enfraquecer as lutas das classes trabalhadoras brasileiras, devido à perda de centralidade da distorção da natureza do trabalho educativo na escola e do enviesamento do currículo na perspectiva do empiriocriticismo. Dita de influência anarquista, sua concepção alinha-se a de Oder José dos Santos e a de Maurício Tragtenberg para criticar o fato da escola denegar o saber gerado na prática social. Saviani alerta que o que distingue este grupo de educadores daqueles primeiros da educação popular, é o fato de que, enquanto os primeiros trabalham com a categoria **povo**, ainda subsiste nas pedagogias da prática o conceito de **classe social**. Entretanto, como se pode notar na produção de Miguel Arroyo, trabalhar com tal conceito não anula o que é marcante em seus textos: a plena associação com o ideário do aprender a aprender, além da forte marca do relativismo cultural. Isso pode ser confirmado na proposição de Arroyo da **Escola Plural**, no ano de 1994. A proposta, sob sua coordenação,

foi implementada na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Conforme indica Maria Céres Castro, secretária da educação do município entre 1997 e 2000, a “Escola Plural” atribuiu à escola a função de propiciar “desenvolvimento das aprendizagens fundamentais: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser” (Castro, 2000, p. 7). Retornam, aí, os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser), constantes do ‘Relatório Jacques Delors’ (2006, p. 89-102), também invocados pela ‘Escola Cidadã’” (SAVIANI, 2017, p. 119)

Desde a década de 1990, a forte carga de multiculturalismo dos textos de Arroyo se fez presente em importantes coletâneas onde seus artigos foram veiculados, além dos textos acadêmicos publicados em diversos periódicos contendo a orientação pedagógica e curricular para educação do campo. Miguel Arroyo crê que os conhecimentos do *senso comum*, produzidos na cotidianidade, possuem um poder libertador e humanizador. Ele é defensor de um modelo de liberdade e de humanização desprovido de princípios sólidos e que relativiza a intencionalidade do ato educativo para que tais fins sejam atingidos. Há, na visão de Arroyo, forte apelo ao espontaneísmo e uma apologia à simplificação do desenvolvimento humano, em nome de uma pseudoliberalidade que tende a cercear a possibilidade de um desenvolvimento livre e universal. A proposta do referido escritor ao conjunto das classes trabalhadoras é similar à dos socialistas utópicos, que Marx classificou como comunismo rude. Trata-se da “negação abstrata do mundo inteiro da cultura (*Buldung*) e da civilização; o retorno à simplicidade *não natural* do ser humano *pobre* e sem carências, que não ultrapassou a propriedade privada e nem mesmo a ela chegou” (MARX, 2010, p. 104, grifos do autor). Visto por esse prisma, ele se aproxima, também, da ideia de ecologia dos saberes, defendida pelo autor pós-moderno Boaventura de Sousa Santos e assevera ser a disputa pelo currículo deve reivindicar que os

diversos movimentos sociais e as ações coletivas sejam afirmados, seus conhecimentos, valores, lutas como forma de legitimar a luta dos dominados, que inclui os interesses imediatos de todos os grupos, incluindo o público infanto-juvenil, aos quais a escola deve se adaptar. Como se poderá perceber a seguir nas próprias palavras de Arroyo, está na base de sua produção teórica o neoescolanovismo e o neoconstrutivismo, concepções burguesas que mascaram na defesa da diversidade a intenção de manter as desigualdades (SAVIANI, 2008a). Mas, para Miguel Arroyo:

Essas ricas e tensas reconfigurações da cultura e das identidades profissionais trazidas pelas diversidades de movimentos e de ações coletivas terminam por reconfigurar o território dos currículos de formação e de educação básica. Os conhecimentos, os valores apreendidos nessa diversidade de lutas por identidades coletivas pressionam para obter vez nos currículos. Como incorporar essa ecologia de saberes, culturas, valores, leituras de mundo ao currículo? [...]

Como crianças, adolescentes ou jovens não ficaram passivos a esses processos, mas se fazem presentes nas lutas por direitos em tantas fronteiras. Nelas participam reconfigurando outras identidades e outras culturas infanto-juvenis, outras presenças e protagonismos na mídia, na cultura, nas ruas, na sociedade e também nas salas de aula. Todos esses protagonismos exigem vez, presença, reconhecimento nos conhecimentos curriculares. (ARROYO, 2013, p. 12)

Em sua visão logicista formal e dicotômica, Arroyo direciona seu olhar para as concepções pedagógicas dominantes. Critica sua centralidade na educação escolar, que se dá através da socialização de conhecimentos científicos que despreza o senso comum; define que todo conhecimento científico, todo ensino oficial tende a seguir a tal premissa autoritária, que visa destruir as identidades populares e conclui que os educadores devem ser criativos e disputar no território do currículo o direito de transgredir os cânones dos saberes científicos e privilegiar outras perspectivas. Nas palavras de Arroyo:

A disputa foi se instalando ao chegarem os coletivos tidos como povo comum sem racionalidade, dominados por saberes do senso comum. Os coletivos docentes cada vez mais identificados com esses educandos em saberes, cultura, classe, raça, campo ou periferia passaram a ter de articular direitos tensos: o direito à “herança” intelectual, cultural, estética, ética com o direito e suas heranças de saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e de pensar-se (ARROYO, 2013, p. 41).

Entende-se que a proposta de disputa do território curricular preconizada por Arroyo, embora se apresente como alinhada às lutas das classes populares, representa uma ameaça aos interesses de transformação da sociedade e ao desenvolvimento da individualidade rica e multilateral. A defesa do senso comum e a relativização/secundarização do papel dos conhecimentos sistematizados na formação das novas gerações, como já dito, favorece o esvaziamento intelectual das massas trabalhadoras, obstaculiza a transformação da sociedade e impede a complexificação das funções psíquicas superiores e dos sentidos humanos.

Por fim, destacamos que o populismo¹⁷³ pedagógico talvez possa ser compreensível, pois a romântica preocupação de Arroyo é com “outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores” (ARROYO, 2013, p. 39). Não há indicativo de superação do modo de produção capitalista, que, pelo que se identifica nos escritos do autor, pode ser reformado.

Dando sequência à análise das pedagogias de esquerda, uma que se popularizou no início dos anos 1990 foi a **pedagogia crítico-social dos conteúdos, formulada por** José Carlos Libâneo. Muitos fazem confusão entre a **pedagogia crítico-social dos conteúdos** formulada por Libâneo e a pedagogia histórico-crítica, cujos trabalhos de formulação são fruto do esforço de Dermeval Saviani e de muitos intelectuais que contribuíram para o seu desenvolvimento e dentre estes não consta a participação de Libâneo.

José Carlos Libâneo foi orientando de doutorado de Dermeval Saviani e se aproximou da concepção marxista por volta dos anos de 1980. Inspirado na dialética materialista, ele se propôs a seguir George Snyders e buscar atingir a finalidade de conceber uma pedagogia que desse primazia aos conteúdos escolares, como distintivo de uma concepção progressista da educação em oposição às concepções conservadoras. Daí saiu seu “livro *Democratização da escola pública*, publicado em 1985, que reuniu artigos publicados entre 1982 e 1984” (SAVIANI, 2019, p. 26). Revela Saviani que seu ex-orientando tentou elaborar uma pedagogia de esquerda. Todavia, embora tenha

inspirado-se em um autor marxista, Libâneo sinaliza para o horizonte teórico do marxismo; no entanto, nessa obra [*Democratização da escola pública*], a mencionada referência teórica não chega a ser aprofundada, alimentando, antes, o objetivo da democratização da escola pública como sintomaticamente se expressa no próprio título do livro. Desse modo, permanecia em aberto a questão relativa ao grau em que a proposta mantém-se ainda nos limites da concepção liberal. (SAVIANI, 2019, p. 27, complementos meus)

¹⁷³ Da mesma forma que se afirmou nesta tese que o **populismo** na política não pode ser entendido como demagogia, mas significa **fetichismo do Estado protetor** através do qual as classes populares entendem o Estado-nação como entidade acima de todas as classes e, por essa razão, apoiam representantes da burguesia que assumem o compromisso de atender a algumas de suas necessidades imediatas mais elementares. Todavia, elas próprias poderiam se organizar para fazer por si mesmas o que acreditam que o ente soberano, o Estado, está lhes proporcionando. A criação aqui da hipótese do populismo pedagógico segue esta mesma lógica. Trata-se do suposto desejo popular, baseado na ideologia jurídico-política possui a crença de que o Estado burguês irá atender a necessidades educativas tidas como imediatas. A figura de intelectuais populistas acalenta entre as classes populares a crença de que será fornecido o ensino da forma almejada pelas crianças, jovens e adultos à qual os educadores e o Estado deverão se curvar. O populismo pedagógico é o fetichismo do Estado protetor que oferecerá a educação que o povo deseja, respeitando toda diversidade, mesmo que isso implique manter as desigualdades. Nesse rol quase tudo pode acontecer. Considerando que existe o populismo de direita, pode-se observar o crescimento dos anseios pela oferta de ensino domiciliar, passando pelas escolas militares e chegando à educação que as famílias das classes média e da burguesia desejam para os filhos. Do lado do populismo de esquerda identifica-se na literatura pedagógica, e inserido em alguns movimentos sociais da classe trabalhadora, a defesa do reconhecimento da cultura dos povos subalternos e oprimidos, como forma de afirmação das identidades e respeito à diversidade.

Pior do que não conseguir romper com uma visão liberal da educação, foi ter Libâneo se aproximado e estreitado seus laços com o ideário pós-moderno na educação, mostrando “grande adesão” a esse movimento. Como adverte Newton Duarte, Libâneo associou-se “à concepção segundo a qual a sociedade contemporânea seria uma sociedade ‘pós-moderna’, ‘pós-industrial’, ‘pós-mercantil’” e dessa maneira passou a se destacar como um mentor brasileiro da **teoria da sociedade da informação**, que dá excessiva importância às “tecnologias da informação, utilizando também o autor para se referir a essa sociedade, a expressão ‘sociedade comunicacional’”. Deriva da sua visão pós-modernista a defesa acerca do papel da escola que “deveria ter menos o papel de transmitir conhecimentos e mais o de possibilitar ao aluno um instrumental cognitivo que lhe permitisse acessar, selecionar e sintetizar as informações fornecidas pelas tecnologias da informação”, (DUARTE, 2011, p. 50), isto é, **aprender a aprender**. Nas palavras de Duarte:

A concepção do papel da educação escolar atualmente defendida por José Carlos Libâneo acaba levando-o a aderir também ao lema “aprender a aprender”, tanto no que se refere à aprendizagem dos estudantes, como no que se refere à formação de professores, endossando explicitamente as abordagens de Zeixhner, Pères Gomes e Perrenoud [...]. Temos aí, portanto, um exemplo de força do lema “aprender a aprender” no ideário pedagógico contemporâneo. Essa força é tão grande que consegue a adesão até mesmo de educadores que em momentos anteriores de sua trajetória intelectual formularam críticas ao ideário escolanovista” (DUARTE, 2011, p. 51)

E quais as características de uma concepção pedagógica constituída de acordo com os interesses das classes trabalhadoras? Quais as referências para organização do currículo escolar de acordo com tal tendência? Sabe-se que tal elaboração não provém das classes dominantes. Somente os educadores e as próprias massas trabalhadoras podem construí-la e tomá-la como referência e atividade prática de **resistência ativa**. A própria exposição do significado do termo resistência ativa já condensa elementos que tal tendência pedagógica deve contemplar se sua perspectiva é de articular-se aos interesses dos dominados. Como explica Saviani:

O que chamei de **resistência ativa implica dois requisitos**: que seja **coletiva**, pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo; que seja **propositiva**, isto é, capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre de ingerências privadas balizadas pelos interesses de mercado. (SAVIANI, 2020, p. 69, grifos meus)

Observe-se que a coletividade é referente às classes trabalhadoras. Não contempla conciliação com Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), afinal é inconcebível uma pedagogia revolucionária negociada com aqueles que jamais possuíram ou possuem interesse no seu desenvolvimento. A concepção pedagógica e curricular, de caráter popular e

revolucionário, não coincide com os interesses dos reformadores educacionais que visam o lucro, enquanto as classes populares pleiteiam a socialização e a qualidade de um ensino público.

No que depender da atuação dos reformadores empresariais da educação, o ensino deverá ter como alvo a formação do indivíduo empírico, por isso todo o empreendimento na formulação e referenciação nas psicologias do desenvolvimento. “O aluno empírico” é “o indivíduo imediatamente observável”, que “tem determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua condição empírica imediata”. Não seriam tais “desejos e aspirações” correspondentes “aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto”, afirma Saviani (2013b, p. 71). As concepções psicopedagógicas fetichistas defendem, desde cedo, a liberdade de escolher do indivíduo empírico como forma de negação do saber e da possibilidade de apropriação pelas classes populares dos conhecimentos mais desenvolvidos que contribuem para a formação do indivíduo concreto. É essa a posição dos APHs na educação e dos seus reformadores empresariais, que se esforçam para circunscrever nas novas gerações a visão superficial da realidade que os mantenha na condição de indivíduo empírico.

Para atingir seus objetivos e mobilizar a opinião pública contra manifestações contrárias aos seus interesses, insistem em disseminar a ideia de que ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos de maneira intencional e planejada, para elevar os indivíduos, desde a mais tenra infância do não saber ao saber, significa praticar a pedagogia tradicional. Na defesa de uma autonomia que desautonomiza prega a necessidade de dar toda liberdade aos indivíduos para que possam **aprender a aprender**. O que essas concepções burguesas escondem é que os conteúdos que não desejam que as novas gerações tenham acesso, “são, no entanto, de seu maior interesse enquanto indivíduos concretos. Assim, a ênfase nos conteúdos instrumentais não se desvincula da realidade concreta que se tenta captar por que em que medida esses instrumentos são importantes” (SAVIANI, 2013b, p. 71). Sendo assim, os fundamentos científicos que orientam a formação do sujeito concreto necessitam ser socializados com os educadores das escolas públicas, formados e em formação, sabendo-se que esta é a possibilidade de que façam a escola funcionar de acordo com os interesses dos indivíduos concretos, ao exercer seu papel de arrancar toda influência burguesa, seja ela da pedagogia tradicional, escolanovista, tecnicista e suas versões pós-modernas; e de apresentar uma síntese superadora, isto é, uma concepção a serviço de uma prática verdadeiramente transformadora.

Na perspectiva de formação do indivíduo concreto e de ser uma concepção que se coloca a serviço dos educadores e das classes trabalhadoras, a pedagogia dos dominados precisa

assumir compromissos radicais que possibilitem a superação da própria dominação. Por isso ela necessita valorizar a própria escola e não ser

indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará **interessada em métodos de ensino eficazes**. Tais métodos situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2008a, p. 55-56)

Com base nessas referências apontadas por Saviani e visando ampliar o conceito de **resistência ativa** para contemplar especificamente a educação escolar, Newton Duarte apresenta outras orientações que reafirmam a valorização da escola, do conhecimento e da formação do indivíduo concreto. A resistência ativa poderá ser afirmada na educação escolar à medida que forem fornecidas as armas que devem ser postas a serviço dos interesses dos dominados, condição imprescindível para superação da dominação, das necessidades e de conquista de graus elevados de liberdade e de riqueza para cada indivíduo singular e para o conjunto da humanidade. Segundo Duarte,

[...] a resistência ativa deve enfrentar todas as medidas que buscam impedir a escola de realizar seu papel de socialização do domínio do saber objetivo nas suas formas mais desenvolvidas. Assim, contra uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos que se constitui, na maioria dos casos, em resultado da alienante cultura de massas, devemos **lutar por uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos**; contra uma educação voltada para a satisfação das necessidades imediatas e pragmáticas impostas pelo cotidiano alienado dos alunos, devemos **lutar por uma educação que produza nesses alunos necessidades de nível superior, necessidades que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo**; contra uma educação apoiada em concepções do conhecimento humano como algo particularizado, fragmentado, subjetivo, relativo e parcial que, no limite, negam a possibilidade de um conhecimento objetivo e eliminam de seu vocabulário a palavra *verdade*, devemos **lutar por uma educação que transmita aqueles conhecimentos que, tendo sido produzidos por seres humanos concretos em momentos históricos específicos, alcançaram validade universal e, dessa forma, tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural o mais objetivamente que for possível no estágio histórico no qual encontra-se atualmente o gênero humano**. (DUARTE, 2011, p. 11-12, grifos meus)

A dialética materialista é a filosofia que respalda a construção prática da resistência ativa. Segue os caminhos do método e engendra em toda sua construção a resistência ativa da **pedagogia histórico-crítica**. Essa pedagogia comunista formulada originalmente no Brasil sistematizou um vasto arcabouço teórico, desde a década de 1970, mesmo antes de ser chamada de receber esse título, portadora de rigorosa compreensão analítica acerca da natureza da educação e do papel da educação escolar em sua relação com a sociedade. Por conseguinte,

considera que a **educação escolar possui caráter relativo nas transformações sociais**. Ao afirmar tal caráter relativo, difere-se a pedagogia histórico-crítica de grande parte das tendências burguesas que atribuem à escola a responsabilidade de resolver os grandes problemas humanos. Acredita-se no âmbito dessas tendências que autonomizam a função da educação escolar que, a partir da prática desenvolvida pelos educadores, por exemplo, a paz mundial será fruto da formação dos cidadãos para a cultura de paz; que o desemprego desaparecerá à medida que a educação profissional se alastre indiscriminadamente para desenvolver as competências e habilidades nos indivíduos; que a corrupção será exterminada, não com o fim do sistema capitalista que a produz, mas com uma formação moral que ensine os indivíduos a não se envolverem em práticas espúrias; que o combate à gravidez na adolescência e aos índices de adoecimento e mortes por doenças sexualmente transmissíveis serão exterminados por meio da educação sexual; e assim por diante. Não entendem essas concepções idealistas que **a educação possui papel determinado e relativo** nas transformações sociais.

A escola é determinada, e não determinante. Ela não é a solução absoluta dos problemas da sociedade. Reproduz as contradições da sociedade, como também as possibilidades de superação dessas contradições na medida em que se potencializam e atuam conforme os interesses concretos dos dominados, para agudizar as contradições com vistas a superá-las. Para tanto, é necessário captar a essência da educação escolar como “mediação no seio da prática social” (SAVIANI, 2008a, p. 59) global. Significa isso que ao passo que realiza a mediação da prática histórica e social do conjunto dos indivíduos em cada indivíduo singular, a escola efetiva e garante a humanização, a conquista da segunda natureza – aquela não dada na nascença dos indivíduos – e destaca-se como forma mais desenvolvida e referência no ato do educar. Não que a educação não possa ser ofertada fora do espaço escolar. Ela, de fato, ocorre independentemente da existência da escola. Mas a forma intencional, sistemática e metódica, que possibilita aos indivíduos das novas gerações a aquisição e conquista da natureza humana, deve se proceder na escola, constituindo assim esse espaço como fonte de referência para as outras formas de educação, visto que foi a própria sociedade capitalista que elevou a escola ao patamar dominante, conforme suas necessidades de desenvolvimento da indústria, desde o século XIX, e de superação do modo de produção feudal.

A forma escolar tornou-se dominante na modernidade em função do desenvolvimento das relações sociais sobre as naturais “estabelecendo-se o primado do mundo da cultura (o mundo produzido pelo homem) sobre o mundo da natureza”, afirma Saviani (2020, p. 15). Tal período específico de transição e nascimento da sociedade capitalista demandou a

universalização desse espaço pedagógico, em decorrência da necessidade de atendimento às demandas produtivas e da necessidade de conquista de popularidade fundamental para fazer da burguesia a classe representante dos interesses das classes populares, ao revolucionar as relações sociais até chegar à posição de hegemonia. “Em consequência, o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, ‘natural’, assistemático, resultando daí a especificidade da educação passar a ser determinada pela forma escolar” (SAVIANI, 2020, p. 15). É nesse sentido que a educação escolar conquistou a centralidade nunca vista na história humana.

Ao atingir a condição hegemônica, a burguesia perpetrou novas determinações sobre a escola, tendo como mote a posição contrária ao desenvolvimento da história considerando não ser para ela necessário realizar transformações revolucionárias que ameacem a sua perpetuação. Na escola essa visão dominante foi notada pelo esvaziamento de conhecimentos destinados à formação dos filhos das classes populares, afinal **o saber é meio de produção** e assim “sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas da sua força de trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 244). Como pôr fim a uma das bandeiras que lhe fez hegemônica seria demasiado impopular, a burguesia tem traçado um percurso duplo de contrarreforma da escola, sendo o primeiro de reforma empresarial, como analisado no capítulo anterior, e o segundo de privatização do pensamento pedagógico, a fim de manter a formação da classe trabalhadora nos limites mínimos.

Esse debate possui suas origens históricas nas medidas que se voltaram para controlar o movimento operário, após a primeira e mais contundente insurreição registrada: **a Comuna de Paris, em 1871**. A burguesia traçou a ofensiva contemplando não só a derrubada da Comuna, mas obteve dupla vitória, como expõe Saviani:

Tendo triunfado sobre o Antigo Regime, a burguesia vê sua vitória ameaçada pela força do movimento operário. O triunfo tinha sido apenas parcial, pois a Revolução Burguesa, realizada com o concurso das forças proletárias, corria o risco de ser aprofundada e transformada numa Revolução Socialista. Esse processo de lutas se desenrola por cerca de um século, tendo como desenlace a queda da comuna de Paris em 1871, quando, como afirma Gramsci, o novo (a Burguesia) triunfa ao mesmo tempo sobre o velho (o Antigo Regime) e o novíssimo (o Proletariado) (GRAMSCI, 1976, p. 47).” (SAVIANI, 2019, p. 282-283)

A Comuna de Paris foi a mais incisiva forma de expressar a tarefa histórica do proletariado, que conseguiu se efetivar como **governo essencialmente proletário**¹⁷⁴, após o

¹⁷⁴ A Comuna não foi representando puramente um governo operário. Trata-se de uma composição entre algumas classes, cuja predominância essencial foi do operariado, como explica Boito Jr.: “Podemos afirmar, portanto, que

decorrer de cerca de um século de insurreições que expressavam o profundo descontentamento com o não cumprimento dos propósitos anunciados pela revolução burguesa; a burguesia havia se tornado a classe reacionária e opressora dos trabalhadores. No calor dos acontecimentos, explicou Karl Marx que o movimento revolucionário dos trabalhadores, organizados para instaurar o governo proletário da Comuna de Paris, enfrentou a “conspiração para assassinar a França” do grupo de oportunistas que se vendeu para Bismarsk durante a guerra Franco-Prussiana, tendo em vista o propósito “de conservar os privilégios, os monopólios e as luxúrias das classes degeneradas, acabadas e apodrecidas que a arrastaram ao abismo do qual ela só pode ser salva pela mão hercúlea de uma verdadeira Revolução Social” (MARX, 2011, p. 96). A descrição de Antônio Rago Filho, no prefácio da obra marxiana *A guerra civil na França*, expressa o sentido e valor histórico representado pela Comuna de Paris:

O grito de emancipação – “Viva a Comuna” Estamos aqui pela Humanidade! – ecoou em todos os cantos da cidade. Após a tentativa de tomada dos canhões de Montmartre pelas forças versalheses, no dia 17 de março, que custou a vida dos generais Lacomte e Clément Thomas, a classe operária respondeu com a Comuna. “Os proletários de Paris”, escreveu o Comitê Central no Manifesto de 18 de março, “compreenderam que é seu dever imperioso e seu direito absoluto tornar-se donos de seus próprios destinos, tomando o poder governamental”. Todavia, os trabalhadores não consentiam reproduzir e preservar a mesma estrutura e lógica de dominação. Não se propuseram a assenhorar-se da maquinaria burocrática-militar “e dela servir-se para seus próprios fins”! Marx advertira Kugelmann de que a Comuna deveria quebrar essa maquinaria do despotismo de classe, pois “esta é a condição de toda revolução popular efetiva no continente” (RAGO FILHO, 2011, p. 16-17)

Iniciado em 18 de março de 1871, o **governo essencialmente operário**, foi fruto do processo revolucionário que se iniciou, conforme descreve Armando Boito Jr. (2001), na insurreição dos trabalhadores, que se posicionaram perante a ameaça de fechamento das oficinas nacionais que haviam sido criadas pelo Estado francês, por pressão dos trabalhadores, como uma alternativa para acesso ao emprego. Após o combate, O Comitê Central da Guarda Nacional – eleito pelos trabalhadores de Paris - deu início ao governo da Comuna, declarando-se representante do proletariado de Paris, após a deposição do governo de burgueses traidores e com inclinação monarquista. Entre as tarefas da Comuna estava o dever de assegurar a soberania nacional, que fora ameaçada pelo governo republicano francês em sua forjada paz assinada, na forma do armistício, com a Prússia, que limitou a soberania da França, expressa na ocupação prussiana sobre o seu território, encaminhando a restauração da monarquia pelos

a composição social dos combatentes de base e dos dirigentes da Comuna de Paris foi marcadamente operária. Não eram apenas operários: os profissionais liberais, pequenos proprietários, lojistas e artesãos, que eram muito numerosos na população de Paris, tiveram, [...], participação importante nos órgãos de governo da Comuna. Aliás, Marx fala em “governo *essencialmente* operário”, e não em governo operário” (BOITO JR. 2001, p. 58-59)

Bourbons. A defesa da Comuna se somou às outras tarefas urgentes para efetivar as promessas assumidas pelos burgueses

[...] na Revolução de 1789 e que não tinham sido cumpridas. Exemplos mais importantes dessas tarefas não realizadas, ou apenas parcialmente realizadas eram a separação da Igreja e do Estado e a **implantação do ensino público, gratuito e obrigatório, laico e aberto ao sexo feminino**. O desenvolvimento do princípio da cidadania, criatura típica da revolução burguesa, depende da implementação de medidas como essas e a Comuna tratou de realizar essas duas tarefas. Em resumo, a Comuna tinha de levar adiante as transformações burguesas inacabadas para, como disse Engels, “aplacar o terreno” para poder iniciar a obra da “transformação socialista da velha sociedade”. (BOITO JR. 2001, p. 60-61, grifos meus)

No que diz respeito ao ensino público, mesmo a burguesia tendo tentado instaurar um precário sistema educacional, os *Communards* estavam indignados não apenas com a estrutura física da escola, mas com o próprio conteúdo e método de ensino, que, como descreve Claudinei Lombardi, levou a Comuna a redefinir os objetivos educacionais e da escola como consta no

Artigo XI da Proclamação, estando assim redigida: “[...] É abolida a escola ‘velha’. As crianças devem se sentir como em sua casa, aberta para a caridade e para a vida. A sua única função é a de torná-las felizes e criadoras. As crianças decidem a sua arquitetura, o seu horário de trabalho, e o que desejam aprender. O professor antigo deixa de existir: ninguém fica com o monopólio da educação, pois ela não é conhecida como transmissão das capacidades profissionais de cada um”. (LOMBARDI, 2001, p. 161)

A educação foi incluída na reorganização dos serviços públicos, sob a condução de comissões ou delegações dos trabalhadores que substituíram a Comissão Executiva. Isso significa que o ensino público passou a ser tratado como uma atividade de valor fundamental para o governo da Comuna, assim como o assunto das Finanças, da Guerra, da Segurança Geral e Relações Exteriores; da Justiça; do Trabalho; e do Comércio. Tomando por referência os escritos do socialista francês Lissagaray, Lombardi revela que, para os revolucionários da Comuna orientados pelos princípios da educação pública, gratuita, laica, popular, a escola deveria atender homens e mulheres e estar “totalmente livre da influência da religião; [...] ter caráter formativo e voltada ao interesse de todos e ao ensino do amor à justiça e dos princípios morais coletivos; deve pautar-se exclusivamente no método experimental e científico” (LOMBARDI, 2001, p. 163).

Claudinei Lombardi resgata ainda trecho da obra de Karl Marx, o *Primeiro esboço de “A guerra civil na França”*, para demonstrar que, apesar do curto tempo em que se estabeleceu o governo proletário, a Comuna não mediu esforços em tomar iniciativa de emancipar intelectualmente o povo:

O resgate do trecho a seguir é pleno de significância por si mesmo. “Em 28 de abril nomeou uma comissão encarregada de organizar o ensino primário e profissional. Ordenou que todos os instrumentos de trabalho escolar, tais como livros, mapas, papel etc. sejam administrados gratuitamente pelos professores, que os receberão de suas respectivas alcaidarias. Nenhum professor está autorizado, sob nenhum pretexto, a

solicitar de seus alunos o pagamento por estes materiais de trabalho escolar (28 de abril)". (LOMBARDI, 2001, p. 163)

A “Semana Sangrenta”, com atos de extermínio e terrorismo perpetrados pelas forças militares contra os trabalhadores que tomaram o poder na Comuna de Paris, durante oito dias, de 21 a 28 de maio de 1871, mesmo com a resistência dos trabalhadores armados, determinou o violento fim do primeiro governo democrático do proletariado que se tem registro na história mundial.

Tomou-se aqui essa breve análise sobre a Comuna de Paris para demonstrar como a educação das novas gerações foi alvo de disputa nessa decisiva luta histórica. Ela provocou uma contraofensiva por parte da burguesia que resolveu se imiscuir de forma decisiva na disputa e ter controle do que deve ser ensinado às classes trabalhadoras. Prova disso está na **imediate preocupação burguesa em inserir na “ordem do dia”, no processo de recomposição da sua hegemonia, após a derrubada da Comuna de Paris, a reforma da escola, contemplando a incorporação das reivindicações dos trabalhadores no seu ideário pedagógico renovado, em sua “nova pedagogia”**. Como explica Dermeval Saviani, essa **Pedagogia Nova**

vai se desenvolver depois da queda da Comuna de Paris. Por que é importante isso? Porque a queda da comuna de Paris de uma certa forma marca um período de um certo refluxo do movimento operário em que a burguesia revê as suas táticas e busca incorporar à própria ordem burguesa o proletariado. Assim, o período que se segue à queda da Comuna de Paris é um período reformista, ou seja, a burguesia, assumindo a direção das reformas, busca incorporar as próprias propostas oriundas dos trabalhadores no seu ideário pedagógico e cultural em geral. (SAVIANI, 1991, p. 110)

Nota-se também, que esse movimento, inaugurado após a derrota da Comuna de Paris não poderia, para a burguesia, resultar em uma nova onda de movimentos revolucionários. Por isso, a fim de reduzir riscos, o apelo ao convencimento como forma de legitimação da dominação burguesa tornou-se uma das alternativas mais buscadas pelos dominadores. A concepção ideológica burguesa traz consigo a opaca ideologia jurídico-política que realiza apelo sedutor para tentar demonstrar que todos são iguais e livres na sociedade capitalista. É por isso que algumas pautas populares são incorporadas pelo Estado burguês instituindo-se um “*equilíbrio instável de compromissos*” (BOITO JR., 2007, p. 195, grifos do autor). Nesse aspecto, observa-se, por exemplo, que os conteúdos das medidas educacionais promovidas durante o exercício do governo dos trabalhadores na Comuna de Paris coincidem com as formulações da pedagogia nova. Reitere-se, como apontou Claudinei Lombardi (2001), que as medidas proclamadas pelos trabalhadores da Comuna representaram o desejo de abolir a escola “velha”; que seu currículo não fosse focado na transmissão das capacidades profissionais a serem desenvolvidas por cada um; que as crianças se sentissem em casa e pudessem decidir sobre a arquitetura, o horário de funcionamento e o que desejassem aprender em uma instituição

aberta para a caridade e para a vida. Sobre tal estratégia da burguesia de incorporar determinadas reivindicações dos trabalhadores Saviani¹⁷⁵ reflete que

[...] do ponto de vista político, a experiência acumulada, na resistência às lutas operárias conduziu a burguesia a incorporar determinadas reivindicações de teor socialista, assim como o próprio proletariado na ordem social burguesa. Essa tendência se expressou claramente na obra *A Divisão do Trabalho Social* (DURKHEIM, 1977, p. 71), publicada por Durkheim em 1893, na qual ele situa na divisão social do trabalho a origem do sentimento de solidariedade social. A expressão política mais conspícua desse contexto foi a crescente hegemonização da social-democracia, oriunda do movimento socialista, pela burguesia. Esse processo determinou a reformulação, no período entre guerras do século XX, da concepção liberal vinculada, obviamente, ao reconhecimento de mudanças na própria ordem econômica. (SAVIANI, 2019, p. 283)

Quando se afirmou aqui ser o caráter da primazia da escola irrevogável, se quis dizer da necessidade da existência da escola para atender às novas estruturas que se formaram pós-feudalismo e que possuem como marca a superação do direito natural pelo contratual, isto é, o direito positivo ocupou o lugar do consuetudinário. Além disso, instituiu-se a economia de mercado e a sociedade de mercado; o eixo do processo produtivo se deslocou para a cidade e a indústria; o saber foi convertido em potência material, a serviço da indústria. Com a superação das determinações típicas do modo de produção feudal, os novos laços entre os indivíduos medraram de um caráter natural para se afirmar como laços sociais. Isto significa que não é mais a região e suas crenças ou dogmas que determinam a organização social e as relações entre os indivíduos. Com o surgimento do capitalismo, passaram os próprios homens a organizar e produzir os seus laços por meio de relações contratuais. Daí deriva a explicação categorial de ser a sociedade capitalista a **sociedade contratual**.

Esse é um tipo de sociedade que traz novíssimas exigências. As relações contratuais demandam o “**domínio da cultura intelectual**, cujo componente mais elementar é o **alfabeto**”. Estar alfabetizado e dominar a cultura letrada é **exigência** para “todos os membros da sociedade” e é a escola o “instrumento por excelência para viabilizar o acesso a este tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação”, como já dito.

¹⁷⁵ Não se pode fazer uma análise sectarista da Pedagogia Nova, por isso, baseando-se no próprio Dermeval Saviani, há que se destacar a obra e o trabalho de Anísio Teixeira no Brasil. Teixeira, seguido de John Dewey radicalizou sua concepção democrático-popular ao exercer seu trabalho teórico e político e tentar implementar a Pedagogia Nova Brasil. Para esse educador, a educação escolar deveria ser direito público de todo cidadão e jamais privilégio, além de formá-lo integralmente para compreensão dos problemas inerentes à sociedade. Por isso, Saviani reconhece em seus ideais algo muito difícil de ser notado na conduta dos liberais, fazendo do educador em questão um intelectual que, pelos seus postulados e práticas ditas liberais, demonstra em diversos momentos romper com os limites do próprio liberalismo: “Penso, contudo, que a coerência de Anísio o levou a assumir radicalmente as implicações democráticas do seu liberalismo, o que o colocou no limite da ruptura com o liberalismo, pelo menos na versão hegemônica dessa concepção. Talvez seja por isso que, não tendo nunca se filiado a nenhum partido, suas simpatias pendiam para o Partido Socialista, conforme o testemunho de sua filha Ana Christina Teixeira Monteiro de Barros (Babi)”. (SAVIANI, 2008b, p. 225)

“Esse processo” de ascenso da exigência da alfabetização, do domínio intelectual e, conseqüentemente, da escola para realizar massivamente tal tarefa “assumiu contornos mais nítidos com a consolidação da nova ordem propiciada pela indústria moderna no contexto da ‘Revolução Industrial’” (SAVIANI, 2019, p. 38).

A exigência de qualificação veio acompanhada dos fenômenos de **simplificação e objetivação do trabalho** a partir da **transferência para as máquinas das funções que eram estritamente manuais** e da criação dos **sistemas nacionais de educação**, voltados a preparar os trabalhadores para desenvolver capacidades de realizar trabalho abstrato, ajustando o homem à máquina e adaptando-o ao regime contratual de exploração capitalista.

Outras questões se colocam perante o fenômeno de **transferência das funções próprias do ofício manual para as máquinas, que resultou na objetivação e simplificação do trabalho a partir da Revolução Industrial**. Dito de outro modo, os ingredientes intelectuais são destacados do homem e incorporados às máquinas. Antes do capitalismo, tais ingredientes não se destacavam, eram integrados à individualidade do homem, como ocorria com a produção artesanal; continuavam com os indivíduos, deles não se desprendiam. Com a separação dos ingredientes intelectuais humanos e conseqüente incorporação às máquinas, deu-se a **mecanização das operações manuais**, ou seja, operações antes feitas exclusivamente pelos indivíduos passam a **ser executadas por máquinas ou por homens que as operam**. Os homens que passam a operar manualmente as máquinas tornam-se espécies de sucedâneos delas, são por elas substituídos ou passam, no máximo, a operá-las manualmente. Daí expande-se o conceito de **trabalho abstrato**.

O labor perdeu, do ponto de vista do produtor, a sua dimensão integral, concreta, efetiva e esfacelou-se. O processo produtivo, sua idealização, sua operação, o produto, nada pertence a ele. O trabalho e sua própria organização passam a ter **caráter abstrato**, ou seja, simples e geral, organizado de acordo com princípios científicos. Dessa maneira, os princípios abstratos (científicos, da administração científica, oriundos da inteligência humana) organizam o serviço abstrato (de relação com a máquina, que simplificou e objetivou o trabalho concreto, transferiu o labor manual para a máquina e mecanizou as operações manuais) (SAVIANI, 2019).

Com base no processo generalizado de conversão do concreto em abstrato, deflagrado a partir do fenômeno da grande indústria, a burguesia procedeu uma verdadeira **revolução na educação para formar as massas** aptas às funções **abstratas**, de um lado; e do outro, sua **elite técnica** para empreender nos processos avançados da exploração voltados para gerar maiores lucros via administração científica. Foi nessa esteira que os sistemas nacionais de ensino, em

geral públicos e voltados para universalizar a educação elementar, foram criados a partir do século XIX:

À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Sob o impacto da revolução industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. À Revolução Industrial correspondeu, portanto, uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação. (SAVIANI, 2019, p. 39)

Atendendo, portanto, às conveniências e necessidades da produção burguesa, nascem os sistemas nacionais de ensino e se organiza o **currículo da escola elementar** voltado a equacionar o problema de **prover patamar mínimo de qualificação geral para o trabalhador**. Assim, devido à inserção das maquinarias, os sistemas nacionais de ensino teriam motivos para esvaziar a formação das massas e **eliminar a exigência de qualificação específica**. As possíveis comemorações em torno da universalização das escolas públicas nos países industrializados ocultam interesses e a organização da escola é projetada para manter a dominação e hegemonia burguesas. Sobre isso, Saviani descreve:

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de consciência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitou-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condição de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiram determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. (SAVIANI, 2019, p. 39-40)

Foi nessa processualidade histórica que a escola das massas trabalhadoras, instituída no âmbito dos sistemas nacionais de ensino bifurcou-se em **escola de formação geral**, voltada para a qualificação intelectual, ou seja, para formação ligada ao trabalho abstrato *versus* **escolas de formação para qualificação específica** ou **cursos profissionalizantes** ligados às necessidades e demandas dos processos produtivos da indústria (SAVIANI, 2019).

Sob o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, as conquistas materiais do capitalismo, e todo o desenvolvimento científico e tecnológico atingidos são portadores das condições para a satisfação das necessidades e o pleno desenvolvimento do gênero humano, uma vez que seja socializados. Por isso a educação escolar comporta a possibilidade de socializar para as classes trabalhadoras as técnicas e saberes elaborados que as coloquem em

condições de disputar o nível de desenvolvimento que está apropriado por uma minoria de dominadores privilegiados. É nesse sentido que esta pedagogia marxista orienta a disputa pelo currículo escolar. Em vista disso, a pedagogia histórico-crítica possui significativas contribuições no campo da história, da filosofia e da sociologia da educação, da política educacional, da psicologia histórico-cultural, da didática, do currículo e de outros campos da ciência pedagógica que realizam a crítica às concepções hegemônicas e apresentam proposição para organização do trabalho pedagógico nas escolas públicas.

Dentre as principais contribuições da pedagogia histórico-crítica está a referenciação na escola unitária proposta por Antonio Gramsci em seu caderno carcerário de nº 12. Ao tomá-la como base para se projetar o projeto de escolarização básica e superior a teoria histórico-crítica amplia a teorização gramsciana contemplando-a com aportes teóricos da psicologia vigotskiana e com as contribuições sobre os fundamentos do currículo e da didática que contemplam apropriadamente a escola unitária na defesa de projeto de educação omnilateral e politécnico.

Ademais, a referência prática da revolução russa e todo legado teórico-revolucionário de Marx, Engels, Lênin, Trotsky e outros teóricos marxistas têm sido retomados e redimensionados no debate pedagógico que visa a formação de indivíduos com vistas ao desenvolvimento da consciência socialista.

Orientando-se pela teoria do conhecimento da dialética materialista concebeu Antonio Gramsci a proposta da escola unitária. Marcela Figueira Ferreira, Clarice Zientarki e Pena argumentaram que **a pedagogia histórico-crítica é a concepção teórica e prática da escola unitária**. Ao demonstrar as vinculações teórico-conceituais de ambas as teorias no campo da didática, os autores argumentaram que tanto Saviani quanto Gramsci entendem esse modelo de **escola** como a que tem por referência **o trabalho como princípio educativo** (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021).

A proposta socialista de Gramsci baseia-se no conceito de formação **omnilateral**¹⁷⁶. Tal categoria brota da ontologia do ser social que atrela a condição humana à superação da sua base

¹⁷⁶ Explica Sandra Soares Della Fonte que “O termo ‘omnilateral’ remete para o adjetivo alemão *allseitig*, composto da palavra *all*, que significa todo/a e *Seite* que, dentre vários sentidos, indica lado, página. Assim, *allseitig* pode ter como tradução as seguintes palavras: ‘polimórfico’, ‘universal’, ‘completo’, ‘geral’; pode ainda vincular-se a *allseits* que significa de todos os lados, plenamente. Não por acaso, a expressão ‘de maneira omnilateral’ tem sido traduzida para o inglês como *comprehensive manner*, *total manner*, em espanhol, como *de forma universal* (MARX, 1974, p.174); e, em francês, *manière universelle*. A tradução portuguesa recorre ao prefixo latino *omni* ou *oni* que denota tudo, de toda espécie, todo ou inteiro, acrescido da palavra ‘lateridade’. Manacorda (1991, p. 127) assevera que, em países de língua neolatina, essa composição permite um equivalente exato ao sentido da palavra marxiana, mas ela não perdura na tradição linguística corrente. Por essa razão, o significado da expressão marxiana perde seu sentido e, por vezes, atenua-se no sentido de multilateralidade (muitos lados que se somariam)” (DELLA FONTE, 2020. p. 31)

biofísica e à conquista de sua genericidade como um ato que faz sublimar do reino da necessidade para que se implemente o reino da liberdade: “É na esfera da liberdade que a omnilateralidade do humano pode se desenvolver e qualificar. Nessa esfera está o mundo da criação e da educação para a arte, a estética e a educação dos sentidos etc.” (SAVIANI, 2005, p. 218-219). Ainda sobre a categoria conceitual omnilateralidade, Sandra Soares Della Fonte analisa, em consonância com o que já foi analisado sobre o trabalho como o que diferencia os homens das espécies animais, que,

Os demais animais produzem unilateralmente; isso significa que o animal coincide com sua atividade, produz só a si mesmo e sob o domínio da necessidade imediata; por isso, “O animal forma apenas segundo a medida e a carência das espécies à qual pertence [...]” (MARX, 2004a, p. 85). Em contraste, a formação humana é omnilateral e universal: ele produz e reproduz a natureza inteira, livre da carência imediata, o que lhe permite, por exemplo, criar “[...] segundo as leis da beleza” (MARX, 2004a, p. 85). Sua atividade vital é consciente. O trabalho é sua ação transformadora sobre a natureza e ela envolve vontade e consciência. (DELLA FONTE, 2020, p. 32-33)

É na perspectiva da formação omnilateral que Gramsci desenvolve a sua proposição. De um projeto inicial posto nos limites de cadernos escritos no ambiente da censura, elaborados no cárcere durante o regime fascista italiano, esse intelectual procedeu com as tratativas filosóficas e embasamentos pedagógicos iniciais, para que se pudesse mais tarde, serem amalgamadas outras conquistas no campo das ciências que fornecessem estofos teóricos a serviço da prática pedagógica. Expandir a concepção gramsciana e tornar a escola unitária uma referência para a ação dos profissionais da educação no Brasil corresponde às necessidades da resistência ativa. Embora a escola unitária possua níveis semelhantes ao tempo de escolarização instituído atualmente no Brasil, a semelhança esgota-se nesse aspecto. Algumas limitações impostas pelo encarceramento também precisam ser consideradas quando da elaboração da proposta, além dos sérios problemas de saúde enfrentados por Gramsci, cujas debilidades provocaram seu falecimento precoce aos 46 anos de idade em 1937. Daí que sua concepção de escola unitária resultou apenas de um esboço que contempla os níveis de escolarização correspondentes ao curso do ensino fundamental até o ensino superior.

Enquanto Gramsci elaborava o esboço da escola unitária, desenvolvia-se na União Soviética os trabalhos da escola de Vigotski, cujas produções não chegaram a ser conhecidas pelo escritor, filósofo e intelectual italiano. Esse é um dos motivos que possibilita a afirmação de que a pedagogia histórico-crítica tem dado forma à escola unitária, por ter tal teoria pedagógica incorporado os avanços não conhecidos por Gramsci. Um dos mais importantes deles é a psicologia histórico-cultural, mais recentemente acessível no Brasil por meio dos inéditos trabalhos produzidos por intelectuais como Newton Duarte, Lígia Marcia Martins, Silvana Calvo Tuleski, Alessandra Arce, Juliana Champregher Pasqualini, Angelo Antonio

Abrantes, Marilda Gonçalves Dias Faci, entre outros. Por meio dos esforços desses estudiosos tem sido possível conhecer no Brasil as reais conquistas da psicologia marxista de Vigotski, que por anos foram sonegadas e chegaram ao país até a década de 1990 de forma enviesada, como expõe Newton Duarte (2011).

Em colaboração com o avanço da prospectiva da escola unitária, coloca-se na educação infantil a teoria elaborada no âmbito da psicologia vigotskiana por Daniil Elkonin, que concebe a categoria **atividade-guia**. Como explica Juliana Champregher Pasqualini, “É justamente a mudança de atividade dominante ou atividade-guia que marca a transição a um novo período do desenvolvimento” da criança e do adolescente (PASQUALINI, 2013, p. 77). Essa categoria considera que não é o desenvolvimento biofísico o determinante no processo de aquisição da natureza humana. Com a atividade-guia afirma-se: “a tese segundo a qual os determinantes do referido desenvolvimento encontram-se na cultura historicamente sistematizada pelo trabalho humano” (MARTINS, 2013, p. 19). Por isso, ao contrário do que defendem determinadas teorias naturalizantes, especialmente o (neo)construtivismo, “Não é, portanto, a idade cronológica da criança que determina o período de desenvolvimento psíquico em que se encontra, razão pela qual todas as referências que fazemos a idades ao discutir a periodização são relativas e historicamente condicionadas”, arremata Pasqualini (2013, p. 78).

Saviani também toma esse conceito para realizar uma tarefa que não foi possível a Gramsci desenvolver. O filósofo brasileiro amplia o esboço da escola unitária, incluindo a educação infantil e cria referência o currículo e o trabalho pedagógico. Com base na atividade-guia, a socialização do saber escolar para as crianças pode se antecipar ao desenvolvimento infantil e considera o período que abrange da **vida intrauterina ao quinto ano de idade**. Transita-se nesse intercurso entre três **atividades-guia**. A primeira delas é a **atividade emocional direta com o adulto**; a segunda, **atividade objetual manipulatória**; e a terceira, a **atividade de brincadeira de papéis sociais**. Pasqualini explica o seguinte:

Cada novo período do desenvolvimento representa uma mudança qualitativa na relação da criança com o mundo. **A transição a um novo período que representa um salto qualitativo**, configura um momento crítico do desenvolvimento. É o momento da revolução, em que mudanças bruscas se processam em um curto período de tempo, produzindo uma **reorganização do psiquismo**. (PASQUALINI, 2013, p. 81, grifos meus)

O conhecimento da atividade permite a organização do currículo escolar da educação infantil. O trabalho com crianças na educação escolar desde a vida uterina ao primeiro ano de vida deve referenciar-se na atividade-guia categorizada como **atividade emocional direta com o adulto**. Quais referências os educadores e educadores possuem para o currículo e a prática pedagógica durante o período que possui tal atividade-guia como referência? Saviani responde:

Nesse momento, o conteúdo da educação envolve a **compreensão das características próprias da vida uterina e pós-natal em que a estabilidade de formação do bebê é diretamente dependente da comunicação emocional direta com o adulto (mãe-pai, cuidador...)**. Evidencia-se, assim, a natureza tipicamente social do bebê e a determinação de seu desenvolvimento pelas condições educacionais em que o referido desenvolvimento ocorre (SAVIANI, 2020, p. 25)

Guiados pela atividade seguinte, **a objetual manipulatória**, educadoras e educadores empreendem planejar e desenvolver práticas de ensino que viabilizem “a aprendizagem da criança nos seus primeiros anos de vida” (SAVIANI, 2020, p. 25). Pasqualini indica que a **atividade objetual manipulatória** tem por particularidade a apropriação do saber pela criação da “**função social do objeto, de seu significado**”. Nesse processo é imprescindível e imprescritível a mediação realizada pelos docentes. Trata-se de uma atividade que resulta em conquista orientada por um adulto que já possui domínio da função social do objeto, que sabe manipulá-lo e que detém capacidade de orientar as crianças a reproduzir as “ações indicadas [...] somente com aqueles objetos e naquelas condições em que lhes foram ensinadas” (PASQUALINI, 2013, p. 85, grifos meus). Através do bom ensino do ato de manipular os objetos sociais, torna-se possível o uso livre e criativo dos objetos pelas crianças, reforçando assim a tese sempre defendida por Saviani de que a liberdade ou autonomia só podem ser conquistadas no ato educativo, não pela via anárquica, difusa e desorganizada, mas pela mediação da heteronomia como condição fundamental para retirada do educando da condição de anomia (SAVIANI, 2013b). O exemplo a seguir confirma a assertiva de Gramsci e Saviani na análise da liberdade adquirida por crianças mediante o processo intencional que visa a aquisição da segunda natureza:

Se o adulto lhe ensinou a usar o pente para penetrar o próprio cabelo, ela usará o objeto a princípio apenas para esse fim e nessas condições. Posteriormente, no entanto, quanto alcança o domínio dessas ações, ela se emancipa das condições particulares e passa a fazer um uso livre do objeto. Isso acontece porque as ações se generalizam. Ela passa a usar o pente para pentear não só o próprio cabelo, mas o cabelo da boneca, o pelo do cachorro etc. Esse uso livre do objeto expressa uma liberdade que só é possível a quem já dominou e automatizou as ações a tal ponto que em algum momento surge, pela primeira vez, a substituição de um objeto por outro, fato que tem importância extraordinária. (PASQUALINI, 2013, p. 85-86)

A **brincadeira de papéis sociais** é o passo seguinte à objetual-manipulatória. Ela se aplica à idade tida como pré-escolar, corresponde aos 4 e 5 anos de idade. “Aqui já se trata de organizar o ensino de maneira a possibilitar à criança a apropriação do acervo cultural da humanidade **superando-se as concepções naturalizantes do ato de brincar**”, afirma Saviani (2020, p. 25, grifos meus). Para Marsiglia, as ações desta atividade devem ser encaminhadas, de modo a garantir melhores possibilidades para a posterior **atividade de estudo**. De que maneira isso é possível? Para esta autora, é preciso que a **brincadeira de papéis sociais**

engendre as atividades de estudo para que o educando contemple um nível de apropriação que lhe possibilite “*saber o que o adulto sabe*”. Por isso ela orienta que se proceda alterações nos tipos dos jogos e se dê ênfase aos “jogos de movimento, com regras, e que são, em sua maioria, jogos coletivos. Desse modo, ‘nesses jogos as crianças aprendem a subordinar os interesses individuais aos coletivos’ (SMIRNOV *et al.*, 1960, p. 528)” (MARSIGLIA, 2013, p. 215, grifos da autora). Angelo Antonio Abrantes (2013) indica o exemplo da **literatura infantil** como atividade intencional a ser planejada pelos professores, voltada a que o **saber escolar** seja socializado entre as crianças na forma de **conteúdos literários**. É por meio dessa mediação do professor ao tomar o “**livro infantil como objeto social**” que se torna possível a **socialização da “linguagem literária para a criança**”. Tem-se aí o momento apropriado para que **as novas gerações iniciem sua relação com a cultura escrita**. Conforme explica Abrantes, durante a atividade-guia dos jogos de papéis, “A criança lê o texto com a voz emprestada do adulto e, portanto, os conteúdos literários a que a criança tem acesso ocorrem inicialmente em decorrência da relação do adulto com o livro infantil” (ABRANTES, 2013, p. 164). As potencialidades de desenvolvimento desse processo dependem fundamentalmente dos educadores por causa do seu domínio da cultura letrada. Contar com o espontaneísmo no momento crucial do desenvolvimento da individualidade significa abrir mão de propiciar o salto qualitativo que requalifica a estrutura do psiquismo da criança e a faz desenvolver comportamentos culturais complexos. Daí que a pedagogia histórico-crítica defende que professores e professoras possuam sólida formação acadêmica, capaz de fazê-los dar conta com excelência dessas ações, defesa da qualidade na formação acompanhada, obviamente, da valorização do serviço pedagógico por meio de uma remuneração digna e condições apropriadas para organização desenvolvimentista no ambiente escolar.

Todo o ensino preconizado no transcurso do processo de escolarização em conformidade com a escola unitária tem como diretriz fundamental o **trabalho como princípio educativo**. Saviani (2021) explica que essa categoria engendra três significados. O **primeiro** é inerente à determinação, conformidade e grau de desenvolvimento social atingido, o que, por sua vez, determina o próprio modo de ser da educação. Em outras palavras: **a cada modo de produção específico corresponde uma forma dominante de educação**.

O **segundo significado** como princípio educativo aponta para as **exigências específicas que o processo educativo deve preencher visando a participação direta dos membros da sociedade no labor socialmente produtivo**. Ora, se vivemos na sociedade de base industrial, onde viceja o direito positivo, e as relações são regidas pela forma contratual, ou seja, se baseiam na compra e venda da força da mão de obra, ter o trabalho como princípio educativo

significa propiciar que os indivíduos tenham as melhores condições, de não só participar, mas transformar a própria estrutura dessa sociedade. Sem acesso ao conhecimento metódico, sistemático e conjuntural, os educandos passam pela escola, permanecem indiferentes à sociedade onde vivem, mantendo-se no mundo da pseudoconcreticidade.

O terceiro significado como princípio educativo informa que a produção material **determina a educação como modalidade específica e diferenciada: como trabalho pedagógico**. Trata-se de uma atividade não material que se distingue de outras não materiais. Como explica José Claudinei Lombardi, nesta modalidade não material os produtos não se separam de quem o produz. Embora as relações funcionais permaneçam sendo relações de exploração no âmbito da sociedade capitalista, há dependência social, para se produzir trabalhos de determinadas naturezas, da figura do trabalhador, como é o caso específico do médico e do professor. Ou seja, a medicina não se desprende do médico e não pode ser realizada por terceiros, tampouco o trabalho do educador pode ser dele completamente subtraído após a objetivação. Em outras atividades não materiais o produto é completamente perdido, isto é, torna-se alheio e estranho a quem o produz. Esse é o caso das mercadorias que são fruto de atividade laboral não material e que se desprendem do seu produtor, a exemplo dos livros, quadros e demais produtos artísticos (LOMBARDI, 2018).

Ao tomar como base o **primeiro significado de trabalho como princípio educativo**, ou seja, que para cada modo de produção corresponde há uma forma de educar predominante é que Saviani orienta o postulado mais essencial para que os educadores possam se respaldar para organizar o currículo da escola unitária no tempo correspondente ao ensino fundamental brasileiro. Adverte ele que é preciso considerar “**o modo como está organizada a sociedade atual**”. Esta “**é a referência para a organização do ensino fundamental**”. Trata-se de identificar “O nível de desenvolvimento atingido pela sociedade contemporânea”, o que “coloca a exigência de um **acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos sem o que não se pode ser cidadão**, isto é, não se pode participar ativamente da vida da sociedade” (SAVIANI, 2014, p. 67). É a partir dessa concepção que se deslinda a **atividade-guia** concebida por Elkonin como **atividade de estudo**. Ela se alinha à perspectiva da **escola unitária** no ensino fundamental e médio e pressupõe variações no trato com a categoria trabalho como princípio educativo no transcorrer dos dois níveis de escolarização na educação básica.

De modo geral, tomar o trabalho como princípio educativo implica realizar um tratamento específico com o saber escolar de superação das aparências fenomênicas determinada pela cotidianidade. Significa percorrer o caminho do abstrato para que os estudantes possam acessar a mesma realidade em sua forma lógica e crítica, isto é, rica de

determinações e relações diversas e cuja forma espontânea, captada pela percepção imediata, não garante a compreensão como concreto pensado. Trata-se de um percurso mediado por alguém que já o domina, o professor, em que a prática social que é tomada como ponto de partida e de chegada. Nesse transcurso a prática é e não é a mesma:

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente. É preciso, no entanto, ressaltar que a alteração objetiva da prática só pode se dar a partir da nossa condição de agentes sociais ativos, reais. (SAVIANI, 2008a, p. 58)

Os saberes a serem apropriados, se fossem encontrados na cotidianidade de maneira espontânea, tornariam a prática pedagógica desnecessária ou secundária. Sendo a finalidade dessa prática a promoção da humanidade historicamente produzida no indivíduo singular e identificando-se tal finalidade pedagógica com o postulado psicológico da escola de Vigotski de formar “comportamentos complexos culturalmente instituídos”, por meio da “formação das funções psíquicas superiores”, defende-se que deverá ser o “ensino sistematicamente orientado à transmissão dos conceitos científicos, não cotidianos, tal como preconizado pela pedagogia histórico-crítica” (MARTINS, 2013, p. 269).

Diante do exposto, a escola unitária, aquela defendida pela teoria pedagógica histórico-crítica, é a proposição¹⁷⁷ que defende intransigentemente a socialização da atividade humana condensada nas ciências, filosofia e nas artes para as novas gerações, de modo a satisfazer a necessidade histórica de reprodução da humanidade em cada indivíduo singular, em perspectiva omnilateral.

¹⁷⁷ É importante registrar que a escola pública que se volta para a formação do homem rico e de máxima efetivação dos órgãos da individualidade humana não pode se efetivar plenamente na sociedade capitalista. Como exorta Saviani, “O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos, em igualdade de condições, às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores, mas a sociedade capitalista funda-se na apropriação privada dos meios de produção. Assim, **o saber, como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista. O trabalhador, não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas da força de trabalho, não pode, portanto, se apropriar do saber.** Assim, **a escola pública, concebida como instituição de instrução popular destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em contradição com a sociedade capitalista**” (SAVIANI, 2021, p. 250, grifos meus). Isso também significa que é possível assumir que o projeto da escola pública de qualidade para as massas como contradição no interior da sociedade capitalista, na forma da resistência ativa, que precisa aglutinar educadores e o poder popular nesta disputa. Como as frações de classe dominantes farão o possível para impedir tal feito, um plano tático amalgamado a uma estratégia revolucionária precisa condensar ações, a fim de combater contundentemente os inimigos da elevação intelectual das classes trabalhadoras e impetrar todos os recursos necessários para bani-los das decisões sobre a formação das novas gerações. Essa tarefa é complexa, mas não impossível e não poderá ser feita sem o esvaziamento da influência da esquerda pós-moderna na formação de professores, nas entidades organizativas dos trabalhadores e na educação escolar.

Assim sendo, a escola precisa ocupar-se da apropriação do saber científico para conversão em **saber escolar**, isto é, “o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado”. Dessa maneira a escola tornará possível “a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita” (SAVIANI, 2019, p. 43). A referência aqui é feita com base no **trabalho educativo escolar** como mediador dos **saberes** que os indivíduos necessitam assimilar para se tornar humanos. Tais saberes

do ponto de vista da educação, não interessam em si mesmo. Eles **interessam, sim, mas enquanto elementos que os indivíduos da espécie humana necessitam assimilar para que se tornem humanos**, isto é, para que integrem o gênero humano. Isto porque o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, **ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar, é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo**. Em verdade, **deixado em condições puramente naturais, afastado de todo e qualquer convívio humano, o indivíduo não chega a ser homem**. Ou ele perece – hipótese mais provável – ou não ascenderá à condição humana, o que está evidenciado no livro *As crianças selvagens*, construído a partir da memória e relatório de Jean Itard sobre Victor de L’Averyon, o menino selvagem (MALSON, 1967) que sobreviveu fora do convívio humano, mas não atingiu a condição humana, o que só veio a acontecer por meio do trabalho educativo realizado por Itard. (SAVIANI, 2020, p. 14, grifos meus)

Tais explicações se fizeram necessárias para que se tornasse clara a defesa do ensino das disciplinas escolares no âmbito da proposta da escola unitária, cujo **currículo é organizado em dois blocos**. Para constituí-lo, deve-se pensar a atividade de ensino levando em conta que “O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que se relaciona com os outros homens”. Trata-se aqui da referência à produção material, ao trabalho como princípio educativo a ser socializado para as novas gerações. Por isso o ensino implica “o conhecimento da natureza porque se o homem, para existir, tem de adaptar a natureza a si, é preciso conhecê-la”. Faz-se imprescindível desenvolver “formas de identificar como a natureza está constituída, como se comporta, ou, em outros termos, que leis regem a existência e a vida da natureza”. Daí a indispensabilidade do **saber escolar**, dosado, sequenciado, isto é, da transmissão metódica dos conhecimentos das Ciências Naturais para as novas gerações ao longo da **atividade de estudo** no ensino fundamental e médio. “Assim, as **ciências naturais compõem um bloco do currículo** da escola elementar” (SAVIANI, 2003c, p. 135, grifos meus)

O **outro bloco do currículo** engloba as **ciências sociais**. Isso porque

ao produzir a sua existência transformando a natureza, os homens também travam relações entre si e estabelecem normas de convivência, surge a necessidade de se conhecer como os homens se relacionam entre si, quais as normas de convivência que estabelecem, ou seja, como as normas da sociedade se constituem (SAVIANI, 2003, p. 135)

O bloco das ciências sociais é representado no “currículo tradicional da escola elementar” pelas “disciplinas história e geografia”. Sendo que cabe à **história** tratar “de como os homens se desenvolveram ao longo do tempo e das formas de sociedade constituídas” e à **geografia**, estudar “a ocupação do espaço terrestre pelos homens e as formas como eles se distribuem no espaço” (SAVIANI, 2003, p. 135).¹⁷⁸

Alinhando aos blocos mencionados e ao primeiro sentido do trabalho como princípio educativo, a organização do currículo necessita incorporar o desafio de converter em saber escolar o acervo mínimo de conhecimentos sistemáticos que possibilitem a participação ativa dos indivíduos na sociedade. Por isso, precisa contemplar em seu acervo a “**linguagem escrita**” e a “**matemática**, já incorporadas na vida da sociedade atual”, juntamente com a “**educação artística e educação física**” (SAVIANI, 2021, p. 78-79).

O **trabalho como princípio educativo** durante o processo de escolarização que corresponde ao **ensino fundamental** aparece de forma **implícita e indireta**, através do ensino das ciências e de conhecimentos acerca de como está organizada a sociedade atual. Nessa etapa da **atividade de estudos**, os educandos são instrumentalizados para que incorporem as exigências da vida em sociedade. Para tanto, a “escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho”. O ensino fundamental concatenaria esforços para socialização do saber escolar de modo que as novas gerações adquirissem máxima capacidade para “Aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais” afinal estes “constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive e também para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade” (SAVIANI, 2021, p. 79).

Já no ensino médio essa relação reverte-se em **explícita e direta** quanto a tomar o **trabalho como princípio educativo**. “O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. Desse modo, é preciso propiciar aos estudantes o acesso aos saberes para que consigam ir além do domínio dos “elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam do processo de trabalho na sociedade e ao mesmo tempo contribuem para ele”. É nesse contexto que se torna possível a **politecnia**¹⁷⁹, categoria conceitual que sintetiza o potencial enriquecedor de uma formação que

¹⁷⁸ Em sua obra mais recente, Saviani reafirma: “O estudo das ciências naturais, assinala Gramsci, visa introduzir as crianças na *societas rerum*, e pelas ciências sociais elas são introduzidas na *societas hominum*, fornecendo assim, o ponto de partida para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo” (SAVIANI, 2021, p. 79)

¹⁷⁹ Entende-se por politecnia a categoria conceitual que se explica pela densa apropriação pelos indivíduos de todas as etapas que regem o processo produtivo. Esta é uma categoria que se contrapõe-se ao limítrofe ensino técnico

opera em oposição ao ensino técnico profissionalizante, cujo adestramento em especializações técnicas tem sido predominante no ensino médio, como forma de rebaixar o nível da formação das classes populares. “Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material, no processo de produção” (SAVIANI, 2021, p. 79-80). A fim de organizar o fazer educativo na perspectiva da politécnica, Saviani referenda o recurso às oficinas:

Portanto, o ensino médio envolverá o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos de produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. **O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção**, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politécnica significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas utilizadas na produção moderna. (SAVIANI, 2021, p. 80, grifos meus)

Para tanto, a explícita referência ao trabalho como princípio educativo no ensino médio, ao recorrer às oficinas, não abre mão de uma sólida organização curricular fundada no conhecimento científico. Nesse nível de escolarização a tendência é de que se explicita o que já fora citado: “como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino) isto é, como ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção”. Tal tarefa demanda a socialização do saber “não apenas teórico, mas também prático sobre o mundo. Como o saber se articula com o processo produtivo” (SAVIANI, 2014, p. 68-69).

Faz-se necessário considerar o **trabalho industrial** como contexto e suporte do saber escolar no ensino médio em perspectiva politécnica. Dessa maneira, objetiva-se colocar sob o

especializado. Postula-se com a politécnica que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Para Saviani, “Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro”, afinal todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual”. Mas, “A união entre trabalho intelectual e manual só poderá se realizar com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade”. Sendo assim, o ensino politécnico pode se converter em reivindicação nos processos de luta encetados pelos movimentos organizativos da classe trabalhadora e coincide com a necessidade de “superação da sociedade capitalista” considerando que o ensino politécnico “viabiliza as condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual”. Acrescente-se que a riqueza da noção de politécnica considera a transferência do trabalho braçal para as máquinas como “nada mais do que um desenvolvimento do próprio controle da natureza pelo homem”. As máquinas são “energia natural que o homem controla”. Ao construí-las “o homem usa a energia da natureza para vencer obstáculos que ele antes tinha de vencer com a energia dos próprios músculos, do próprio corpo. Logo, transferindo “para as máquinas grande parte do trabalho socialmente necessário, o homem libera tempo para o usufruto”. Nesta lógica, a atividade produtiva deveria significar crescimento material e acréscimo de tempo para a fruição humana. Todavia no capitalismo “os frutos desse trabalho são apropriados privativamente, o que faz com que o usufruto do tempo livre só exista para uma pequena parcela da humanidade, ao passo que os trabalhadores, em que pese o crescimento da riqueza social, são lançados na necessidade de prosseguir em um processo de trabalho forçado”. Daí a impossibilidade atual e a potencialidade da politécnica que “se esboça [...] a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija as distorções atuais” (SAVINANI, 2003, p. 138-139)

controle dos educandos, com a prática das oficinas, o **domínio teórico e prático dos saberes da produção moderna em sua forma mais desenvolvida**, capaz de suprir as necessidades humanas em larga escala. Ao apropriar-se da produção industrial, criar necessidades superiores e apropriar-se da capacidade de dirigir a produção industrial espera-se estar formando as novas gerações da classe trabalhadora para que possam lidar com as contradições da sociedade atual na perspectiva da superação do atual sistema social.

Sendo assim, há que se identificar quais conteúdos e práticas se distinguem do trabalho artesanal e, desse modo, podem ser tomados como referência para serem socializados nas oficinas nas demais atividades de socialização do conhecimento no ensino médio. Ao indicar o trabalho com as oficinas, Saviani destaca os estudos do educador soviético Moisey Mikhaylovich Pistrak. Sustentou Pistrak que são três os requisitos para que tais oficinas venham a lograr êxito e atingir o resultado de socializar para as novas gerações a apropriação das técnicas da produção industrial: 1) que seja dada preferência aos produtos mais conhecidos do ponto de vista técnico da vida corrente, ou seja, que sejam contemplados os recursos e as técnicas inerentes aos ofícios mais conhecidos; 2) que a escola disponibilize ampla variedade de instrumentos e métodos de trabalho; e 3) que os indivíduos das novas gerações tenham a possibilidade de exercitar a criatividade técnica por meio da preparação de diversos objetos vinculados aos ofícios e técnicas mais atuais e desenvolvidas (PISTRAK, 2011).

Quando trata especificamente dos produtos a serem tomados como objeto de trabalho e socialização do domínio técnico-teórico nas **oficinas** pelos jovens na escola, Pistrak recomenda o **trabalho com a madeira e os metais**, afinal “Em primeiro lugar, as oficinas onde se trabalhem os metais e a madeira porque, por um lado, tais matérias-primas são, em si mesmas, muito difundidas e, por outro lado têm importância considerável na fabricação de instrumentos e utensílios de todo tipo” (PISTRAK, 2011, p. 47). Todavia, para esse teórico revolucionário o trabalho com **produtos mais conhecidos** ou, pode-se dizer, mais avançados, requer do educador a mobilização de uma variabilidade de instrumental que deve ser exigida e paga pelo Estado, além do domínio dos métodos de trabalho produzir nos estudantes a capacidade de lidar com a complexidade da produção industrial:

O instrumental e os métodos de trabalho devem ser tão variados quanto possível. Do ponto de vista técnico, trata-se de uma condição muito importante pelas seguintes razões: no fundo, o instrumental necessário para trabalhar a maioria dos materiais reduz-se a um número relativamente restrito de instrumentos simples; trata-se, sobretudo, de variações no emprego e na adaptação do mesmo instrumento em relação à matéria que se trabalha. [...] quanto maior for a variedade instrumental, mais dados o aluno terá para compreender a mecânica, passando a ter mais facilidade para sentir a essência do maquinismo, sobretudo se utiliza em pessoa as diferentes ferramentas. Assim, o aluno disporá de uma série de hábitos, que poderão ser facilmente estendidos a um conjunto mais amplo de materiais; não terá nenhuma dificuldade para

compreender a produção industrial, que não passa de um tipo de produção um pouco mais complicada. [...]. (PISTRAK, 2011, p. 47-48)

O ensino organizado por disciplinas em concepção politécnica que tem como recurso as oficinas, em um trabalho desenvolvido com o instrumental de maior valor educativo possibilita a superação do pensamento sincrético e a conquista do pensamento sintético pelo aluno. Ao final do ensino médio, deve o educando conquistar o pensamento conceitual, que comporta o desenvolvimento do raciocínio lógico e aquisição das funções psicológicas superiores em seu conjunto, como explica Manlanchen:

Nesse processo, compreendemos que as várias disciplinas e seus conteúdos curriculares têm o papel de promover o desenvolvimento psíquico dos alunos. O pensamento conceitual do sujeito, o raciocínio lógico, enfim, as funções psicológicas superiores são desenvolvidos de forma integral valendo-se da organização e transmissão do conhecimento científico pelo professor, que deve ser apropriado pelo indivíduo. (MALANCHEN, 2016, p. 115)

A conclusão do processo de escolarização sob a lógica da escola unitária da pedagogia histórico-crítica deve significar tais conquistas para elevação do pensamento e da consciência dos indivíduos. Trata-se da forma de pensamento onde se conquista a “superação das representações primárias dos objetos e fenômenos, [...] dos domínios cotidianos e dos pseudoconceitos” para atingir “a complexa capacidade culturalmente formada que, usualmente, chamamos de *capacidade para pensar além das aparências*” (MARTINS, 2013, p. 295-296, grifos da autora)

Enquanto os reformadores empresariais na educação, organizados nos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs), objetivam colocar a escola a serviço do **darwinismo social** transformando-a, no ensino médio, em uma prestadora de serviços, do tipo cursinho pré-vestibular ou do direcionamento dos estudantes das classes populares para uma profissionalização aligeirada e adestradora, a teoria pedagógica histórico-crítica propõe algo qualitativamente superior. No lugar da indústria de preparação para exames censitários de larga escala, propõe-se que os estudantes explorem omnilateralmente a prática social em sua totalidade. Ao se garantir às novas gerações tal domínio sobre a realidade, os espaços de liberalidade humana tendem a se alastrar.

Independentemente de se ingressar na carreira universitária após ensino médio, a escola unitária provê as bases para que se possa dar sequência à formação de **novos intelectuais**, indivíduos potencialmente em processo de qualificação para que se tornem dirigentes, função que, sob o ponto de vista socialista, comporta a unidade dialética e incorruptível entre a função de **especialista e político**. Foi por isso que indicou Gramsci, que os espaços públicos formais, como as universidades e entidades organizativas da classe trabalhadora, tais como os partidos

e sindicatos, fornecessem estofo teórico-prático necessário para consecução do objetivo de formação desse **novo intelectual, o intelectual orgânico da classe trabalhadora**, caracterizado pela **“inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanente’”**; superior ao que se busca, do ponto de vista burguês, que visa formar o “orador puro” de mero “espírito matemático-abstrato; da técnica-trabalho”. Ao afirmar-se como dirigente das massas trabalhadoras, os indivíduos estariam incorporando para si a “técnica-ciência” e a “concepção humanista histórica, sem a qual permanece ‘especialista’ e não se torna dirigente” (GRAMSCI, 2001, p. 53). Com a formulação da concepção da escola unitária por Gramsci e seu aperfeiçoamento pela pedagogia histórico-crítica, destaca-se que, se atingida a sua finalidade de efetivação, a possibilidade de dependência de mitos ou heróis salvadores destitui-se.

Vigotski lembrou-se da projeção escatológica feita por Nietzsche que previu, pela via “da autoafirmação da personalidade humana em toda sua abundância de poder e ambição instintivos, o individualismo áspero de homens e mulheres fora de série” o caminho para edificação de um super-homem. Ao denunciar a seletividade nietzschiana que pressupôs a aplicação das mesmas leis que regem o mundo animal no mundo humano, o pai da psicologia histórico-cultural assertivamente destacou que a genericidade humana é produto do desenvolvimento do ser em sua historicidade, em sua forma de ser social: “Só uma elevação de toda a humanidade a um nível mais alto de vida social, a liberação de toda a humanidade, pode conduzir à formação de um novo tipo de homem.” (VIGOTSKY, 2004, p. 9). Para viabilizar a formação desse novo tipo de homem que coincide com a proposição de Gramsci para que se logre êxito com a formação do novo tipo de intelectual, é necessária a intencionalidade do ponto de vista curricular e da prática pedagógica. Não é possível esperar que se efetive por espontaneidade. Conforme exposto na introdução desta tese, um dos maiores desafios para o governo revolucionário do proletariado russo de 1917 foi não poder contar plenamente com um quadro de técnicos e dirigentes. Isso levou o governo revolucionário a ter que recorrer aos intelectuais e técnicos da velha ordem, trazendo junto com eles toda patifaria e corrupção inerente ao estilo de vida e visão de mundo burguês. É por isso que a disputa pela escola unitária que desenvolva um currículo voltado para promover o máximo em termos de desenvolvimento da individualidade insere-se nas práticas que formatam a luta revolucionária nos tempos atuais. No caso do movimento aqui tomado como objeto de estudo, isto é, o movimento dos trabalhadores da escola pública na educação básica, dada a sua forma histórica, assumir as premissas da escola unitária e do currículo orientado pela perspectiva revolucionária histórico-crítica, é uma possibilidade para se objetivar a hipótese da **escola de guerra ampliada**.

A proposta da escola unitária engendra ainda a educação superior. Para Gramsci, a universidade deve se abrir à formação dos trabalhadores como um todo, mesmo que alguns deles não possuam a intenção de enveredar por áreas técnicas ou científicas formalmente. Ao criticar as entidades de ensino superior burguesas como “em grande parte, [...] cemitérios da cultura”, que desempenham “uma função na psicologia da classe dominante” (GRAMSCI, 2001, p. 41) de produção intelectual, com caráter ideológico difusor do *ethos* social conservador da ordem burguesa, Gramsci apresenta sua concepção socialista. Para ele, a universidade deverá ser *locus* por excelência destinado ao desenvolvimento da **especialização**, que se bifurca em duas possibilidades: a primeira “**de caráter científico (estudos universitários)**” e a segunda “**de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.)**”. Obviamente que as condições para se chegar à especialização e dela tirar máximo proveito estariam dadas na escolarização unitária básica, “concebida e organizada como a fase decisiva” que tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização” (GRAMSCI, 2001, p. 39).

Sob a concepção da escola unitária, o ensino superior teria um papel decisivo na organização da vida produtiva. Através da universidade, as classes trabalhadoras poderão organizar a **cultura superior** que nada tem a ver com o academicismo. Muito pelo contrário, estaria na educação superior presente a possibilidade de participação de todos os trabalhadores na vida cultural, “em sua manifestação mais elaborada”. Sendo assim, “todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade profissional a que se dediquem” poderiam ter acesso aos resultados da ciência **não como extensão**, na forma que se tem praticado na atualidade e que faz da “população trabalhadora, enquanto receptora passiva, algo próprio da atividade universitária” nos moldes que prevalecem no ensino universitário burguês. Na proposta socialista a questão da socialização do saber no ensino superior trata “antes, de evitar que os trabalhos caiam na passividade intelectual, evitando-se ao mesmo tempo que os universitários caiam no academicismo” (SAVIANI, 2014, p. 71). Isso significa converter o ensino superior em um espaço que promova igualdade de acesso e de condições aos trabalhadores e aos estudantes para participem das discussões e identifiquem soluções para

os problemas que afetam toda a sociedade e, portanto, dizem respeito aos interesses de cada cidadão. [...] tal mecanismo funciona como um espaço de articulação entre os trabalhadores e os estudantes universitários, criando a atmosfera indispensável para vincular de forma indissociável o trabalho intelectual e o trabalho material. (SAVIANI, 2014, p. 71)

Até aqui foi feito um esboço da concepção unitária somado aos avanços da psicologia histórico-cultural. Mas, no campo da teoria curricular faz-se imprescindível registrar as

contribuições da pedagogia histórico-crítica e da concepção crítico-superadora que referenciam o currículo da educação básica. As considerações e estudos gerais que contemplam o currículo escolar sobre o ponto de vista da pedagogia histórico-crítica podem ser identificadas em diversas produções de Dermeval Saviani (2013a, 2014, 2020, 2021). Mas, Newton Duarte (2011, 2016) e, especialmente, Julia Malanchen (2014; 2016) foram pioneiros no debate sobre currículo, tanto na crítica à intelectualidade neoliberal e pós-moderna hegemônicas, como na proposição de referências para que os educadores e educadoras possam organizar e disputar o currículo escolar. Mais recentemente, Carolina Nozella Gama (2015) apresentou trabalho de doutoramento sobre os princípios curriculares com base nas obras de Dermeval Saviani e, nessa pesquisa retomou as significativas elaborações do Coletivo de Autores (2012): texto clássico contendo relevantes referências sobre a organização curricular das escolas a partir da **abordagem crítico-superadora da educação física**.

Dentro dos **princípios curriculares** sistematizados no âmbito da pedagogia histórico-crítica destaca-se o **segundo significado** do trabalho como princípio educativo, isto é, aquele que aponta para as exigências específicas que o processo educativo deve preencher visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo, o que inclui a **socialização dos saberes associado à concepção de mundo**. Cabe ao currículo enquanto **conjunto de atividades nucleares da escola**, voltar-se para propiciar aos estudantes uma visão materialista, histórica e dialética acerca dos objetivos e fenômenos da realidade. Newton Duarte, em concordância com Gramsci, identifica que a socialização da concepção de mundo se dá através das “relações entre os conteúdos escolares e a totalidade da atividade humana de domínio da natureza e organização da sociedade”. Nessa relação entre continuidade e não continuidade, desdobra-se a “luta contra ‘as sedimentações tradicionais de concepções de mundo’ no ‘folclore’” e se propicia às crianças e aos jovens a consciência de que “os seres humanos vivem numa realidade produzida pelo trabalho, ou seja, pela atividade transformadora” (DUARTE, 2016, p. 96).

Por muito tempo se criou uma confusão em torno da ideia de como deveria se proceder a **mediação** que elevasse as crianças e jovens no percurso da visão sincrética acerca da realidade ao pensamento conceitual, ou seja, do senso comum à consciência filosófica. Em *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008a), cuja primeira edição foi publicada em 1983, Saviani apresentou o método filosófico preconizado para a totalidade das relações que envolvem a atividade de ensino. O método é constituído de cinco momentos que representam o caminho de elevação da **síncrese à síntese**. Ele tem na prática social o seu ponto de partida e ponto de chegada. Como explicou Saviani:

Trata-se da conceituação de educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 1980a, p. 129). Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social. Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (Marx, 1973, pp. 228-240). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da síntese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008a, p. 59)

Dessa reflexão derivou a elaboração dos cinco momentos do método de ensino da pedagogia histórico-crítica: **prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social como ponto de chegada**. Nos anos 1990 algumas interpretações equivocadas acerca dessa formulação de Saviani foram publicadas. A primeira delas foi fruto do esforço pioneiro de João Luiz Gasparin em tentar transpor o método filosófico de Saviani para a didática. Todavia, conforme Marcela Ferreira, Clarice Zientarski e Pena escreveram, Gasparin não compreendeu que a reflexão de Saviani tratava de uma proposição mais ampla, que envolve o ensino e a totalidade da prática pedagógica, além de requerer que sejam efetivadas importantes modificações na estrutura política e na atual organização da educação nacional. Orientando-se pelos estudos de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), pode-se afirmar que Gasparin, ao tentar didatizar o método da pedagogia histórico-crítica, procedeu com imensa simplificação, mecanizou um método proposto por Saviani e acabou por desmetodizá-lo. Assim foi resumida a tentativa de Gasparin:

1. A prática social tomada como ponto de partida: momento em que o professor anuncia os conteúdos que serão trabalhados e dialoga com os estudantes sobre o assunto. Por sua vez, os estudantes se empenham em mostrar, a partir das suas experiências cotidianas o que conhecem acerca dos saberes apresentados pelo professor. Para Gasparin (2009, p. 8) “Esse é o momento em que o aluno evidencia sua visão de totalidade a respeito do conteúdo e, ao mesmo tempo, é desafiado a dizer o que gostaria de saber a mais sobre o tema.” 2. Ocorreria então a problematização da prática social: que tem o sentido, ainda de acordo com Gasparin (2009, p. 8), de “[...] identificar os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo, debatendo-os a partir da visão do aluno [...]”. Este autor também defende que a problematização deve converter o conteúdo em desafios, em “dimensões problematizadoras”; 3. Em seguida, passa-se à instrumentalização, ou seja, a fase na qual o professor deve utilizar todos os instrumentos disponíveis para que ocorra a mediação dos conteúdos da prática social inicial e que foram problematizados. Para Gasparin e Petenucci (2019), deverá o professor se apropriar de ações docentes adequadas e os educandos deverão estabelecer uma comparação mental com as suas vivências cotidianas que se relacionam com o conhecimento em estudo com o objetivo de se apropriar do mesmo. 4. Como resultado dos passos anteriores, esperava-se a ocorrência na subjetividade dos alunos da catarse, entendida como “expressão elaborada de uma nova forma para entender a teoria e a prática social”. De acordo

com os autores, a catarse se manifesta por meio de uma nova síntese mental por parte do educando com relação ao ponto de partida e complementam que “[...] neste momento o educando faz um resumo de tudo o que aprendeu, segundo as dimensões do conteúdo estudadas. É a elaboração mental do novo conceito do conteúdo.” (GASPARIN; PETENUCCI, 2019, p. 10). Ainda segundo eles será através das avaliações oral e escrita, formal ou informal que será possível ao educando manifestar tudo que foi aprendido até determinado momento da atividade escolar. 5. Por fim ocorreria o retorno: a prática social como ponto de chegada, que significaria a transformação, novo agir do educando com relação à prática social, de acordo com Gasparin (2009). Neste momento de retorno à prática inicial o educando a identifica sob uma nova perspectiva e terá sobre ela uma nova ação que agora incorporará teoria e prática. (FERREIRA; PENA; ZIENTARSKI, 2021, p. 20-21)

Inicialmente há um equívoco na interpretação que esse autor realiza sobre a prática social. Ela é o espaço onde estão professor e alunos, porém em posições distintas com relação à consciência desta prática. Os momentos subsequentes da apropriação crítica da prática social são meios que possibilitam que se reconfigure o pensamento dos discentes com relação à referida prática, e não se desgarrem dela em momento algum. Muito pelo contrário, eles iluminam a compreensão e encaminham o equacionamento das contrições por ela determinadas, elevando o pensamento da síncrese à síntese e não só promovendo alterações na prática, mas na conduta dos indivíduos que se humanizam nesse processo. Como expõe Saviani, o método

parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 263, grifos meus)

A concepção de problematização tomada pelo método não remetem às perguntas a serem feitas aos estudantes sobre o seu cotidiano imediato; tampouco sobre o que gostariam de estudar nas próximas aulas. Isso significaria reiterar a precariedade da síncrese e limitar as possibilidades de conquista da consciência filosófica capaz de explicar conceitualmente e de maneira sistemática os problemas e encaminhar as possibilidades de superação. Problema sob o ponto de vista da teoria histórico-crítica vincula-se à reflexão filosófica que visa chegar à essência daquilo que não é conhecido, que não está posto na imediaticidade do real. Kopnin orienta o caminho da reflexão filosófica do trato com os problemas da realidade humana. Dessa orientação geral da filosofia, a pedagogia histórico-crítica desenvolve sua conceituação de problematização. Para Kopnin:

Em realidade, pode-se examinar o problema do ponto de vista da veracidade por ele se basear no conhecimento já adquirido, de caráter objetivo-verdadeiro. Mas esse conhecimento ainda não é um problema. Neste se observam certas ações com vistas a ultrapassar os limites das teses teóricas existentes. Por isso, quando apreciamos um problema, estamos tratando também dessas ações, que possivelmente levarão a novos resultados científicos. Ao problema podem incorporar-se os resultados obtidos, que já

podem ser apreciados como verdadeiros ou falsos; em seguida, possíveis teses teóricas, que, uma vez formuladas, também poderão ser apreciadas como falsas ou verdadeiras; por último, as ações que devem conduzir a esses resultados científicos diferentes. Não pode haver a questão da falsidade ou veracidade dessas ações, pois não se trata de teses teóricas, mas de ações que podem conduzir a teses teóricas. Elas não são estranhas à veracidade, mas a esta não se reduzem. O problema implica ações que podem ser apreciadas do ponto de vista da precisão (metodicamente): saber se, por um lado, correspondem às regras de caráter objetivo-verdadeiro e se, por outro, às necessidades, objetivos e anseios do sujeito, que também têm caráter objetivo, pois são determinados pelas condições de vida dos homens, pelo nível de civilização atingido. Noutros termos, trata-se da orientação da atividade do sujeito, voltada para a obtenção de resultados científicos. (KOPNIN, 1978, p. 94)

O problema do ponto de vista pedagógico não recebe o mesmo trato do nível científico, visto que a escola trabalha com um tipo específico de saber, que é o saber escolar, o saber científico dosado e sequenciado para ser socializado com os estudantes. Mas a pedagogia histórico-crítica toma de empréstimo a noção de problema especialmente em seu caráter ontológico, gnosiológico e ideológico: 1) para formar o homem é necessário socializar a humanidade produzida historicamente; 2) o processo de socialização do conhecimento implica o método que possibilite a elevação dos indivíduos da condição do não saber ao saber; 3) todo conhecimento é interessado, não existe neutralidade no processo de apropriação da realidade e nesse aspecto a verdade sobre as coisas tem um caráter revolucionário no pensamento e na realidade concreta. É por isso que Saviani defende a necessidade de recuperar a **problematicidade do problema** na pesquisa científica e na socialização do saber escolar:

Estamos aqui diante de uma situação que ilustra com propriedade o processo global no qual se desenrola a existência humana. Examinamos alguns fenômenos, ou seja, algumas formas de manifestação do problema. No entanto, o fenômeno, ao mesmo tempo que revela (manifesta) a esconde. Trata-se daquilo que Karel Kosik denominou “o mundo da pseudo-concreticidade”. Importa destruir esta “pseudo-concreticidade” a fim de captar a verdadeira concreticidade. Esta é a tarefa da ciência e da filosofia. Ora, captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. Não se trata, porém de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Quando o homem considera as manifestações da sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da pseudo-concreticidade. Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência. (SAVIANI, 1983b. p. 20-21)

Do ponto de vista pedagógico, do método de ensino e da concepção curricular, problematizar a prática social significa criar todas as condições e disputar todos os meios para se atingir a finalidade gnosiológica e ideológica de superação da pseudoconcreticidade por parte dos alunos. **A problematização não parte da cotidianidade, mas do não conhecido, do não aparente, do não cotidiano, ou seja, do conhecimento científico, filosófico e artístico.** Tais saberes devem ser problematizados para que se convertam em segunda natureza, isto é, em “conteúdos da consciência” que “se personificam na natureza requalificando-a, possibilitando,

por essa via, que ela adquira outra dimensão: a do [...] corpo inorgânico do homem (MARX, 1978)” (MARTINS, 2013, p. 33). Essa constatação é muito importante, pois é a problematização que determina **a seleção de conteúdos escolares**, além das condições objetivas para organização e efetivação de um trabalho educativo da melhor qualidade possível. Sobre esse aspecto, Galvão, Lavoura e Martins afirmam:

Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se a *problematização* dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 130)

Para Lígia Márcia Martins, é preciso considerar, a partir das necessidades que se abrem com a problematização, a “identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, a vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções”. Com efeito, a autora problematiza o que é mais essencial para que a escola funcione bem: “Ora, **qual o problema que se impõe à educação escolar?**” A resposta por ela fornecida é: “Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, **trata-se do ensino que promova, de fato, o desenvolvimento**” (MARTINS, 2013, p. 291, grifos meus). Ao ampliar o debate em torno da categoria problematização, Martins traz à baila questões relativas ao trabalho docente cuja ausência anula ou dificulta sobremaneira a realização do primeiro sentido aplicado à categoria problematização, que diz respeito à identificação dos conteúdos de ensino. Com efeito, a problematização da prática social deve engendrar as condições materiais da escola para realização digna do trabalho docente, a valorização dos professores, os conteúdos escolares, as concepções pedagógicas que orientam relações de ensino e aprendizagem, entre outros aspectos que se voltam à promoção de uma educação escolar de excelência:

Aspectos infraestruturais, salariais, domínios teórico-técnicos, estrutura organizativa da escola e, sobretudo, a qualidade da formação docente são algumas das questões a serem problematizadas. Da mesma forma deve se impor à problematização as razões das conquistas e também dos fracassos que permeiam a aprendizagem dos alunos – dado umbilicalmente relacionado à qualidade do ensino, quiçá o verdadeiro e *maior problema* enfrentado pela educação escolar – especialmente, a pública. (MARTINS, 2013, p. 291)

Tem-se nesse campo específico um problema muito peculiar que é o de **apropriar-se do conhecimento científico**, para dar-lhe “um **tratamento metodológico** de modo a **facilitar a sua apreensão pelo aluno**”, afinal é papel da escola **desenvolver “a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual”** (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29, grifos meus). As contribuições dadas pelo Coletivo de Autores por meio da **abordagem crítico-superadora da educação física** encaminham as tratativas dessa problemática, sob o ponto de vista da dialética marxista, somando-se à pedagogia histórico-crítica.

A fim de resolver o problema da apropriação do saber escolar, organizado na forma do conjunto de atividades nucleares da escola, ou seja, do currículo voltado para elevação intelectual das massas trabalhadoras, a abordagem crítico-superadora pressupõe que o currículo deve ser organizado a partir do **eixo curricular**. De modo geral, esse é um **princípio curricular** que se volta para **ordenar e ampliar** a qualidade do conhecimento selecionado e apresentado pela escola. Trata-se do “**princípio norteador e referência básica do currículo que está diretamente vinculado aos seus fundamentos sociológicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e biológicos**” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29, grifos meus). Com base no eixo curricular é que a escola delimita o que vai ensinar, como irá dosar e sequenciar o conhecimento para os alunos. Dele deriva “o quadro curricular, ou seja, a lista de disciplinas, matérias ou atividades curriculares” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 29).

Observe-se, por exemplo, o eixo curricular imposto para o ensino médio das escolas brasileiras na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Destaca o documento que o “eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas” neste último nível da educação básica deve ser **a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes**. Tal eixo não direciona especificamente para conteúdos e finalidades formativas da juventude. Através de algo tão abstrato como um projeto de vida, em meio a uma sociedade de violação de direitos sociais e superexploração do trabalho, a BNCC tenta criar a ilusão de que possui compromissos com a formação “integral” das novas gerações. Não se sabe como, por meio desse eixo desarticulado, mas prometem promover o “desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida” (BRASIL, 2018). Ao que parece, o ensino médio com base no eixo da BNCC pode ser solapado em boa parte de sua carga horária por uma disciplina de autoajuda ou do ensino de técnicas de resiliência que formem os cidadãos para aceitar com paciência e respeito a exploração. Embora pareça uma anedota, tal possibilidade demonstra-se provável e articulada com o ideário neoliberal na educação. O referido eixo curricular não foi pensado à toa. Com a reforma do ensino médio permitindo que apenas 60% das disciplinas do currículo sejam dedicados aos componentes curriculares obrigatórios, as primeiras experiências desenvolvidas com relação à parte diversificada, demonstram as finalidades do eixo curricular e da concepção pedagógica que norteia a BNCC. Exemplo disso tem ocorrido no Estado de São Paulo, que aprovou novas matrizes curriculares colocando como opções de itinerários formativos para os estudantes disciplinas como **Marketing Digital e Vendas em Redes Sociais e Informática aplicada ao Marketing**, obrigatoriamente atribuídas aos professores licenciados em filosofia, história e letras; já

disciplinas como **Educação Financeira e Conexão Empreendedora** devem pertencer à carga horária obrigatória dos professores de Matemática, Física e Artes¹⁸⁰. Esses itinerários estão disponíveis para profissionalização aligeirada dos alunos e ocupam 40% da carga horária do ensino médio. Tem-se, com base no **eixo-curricular projeto de vida** da BNCC, implementada na contrarreforma do ensino médio do Estado de São Paulo, um projeto em curso de esvaziamento e negação das possibilidades de uma educação de qualidade para a juventude das classes populares.

Em contraposição à problemática do empobrecimento intelectual das massas trabalhadoras, a abordagem crítico-superadora da educação física propõe uma **concepção ampliada de eixo-curricular**. O que pressupõe ampliar a reflexão pedagógica do currículo da lógica formal para a lógica dialética; do ponto de vista das classes proprietárias para o ponto de vista das classes populares. Nessa concepção, o **eixo curricular ampliado** configura-se como **constatação, interpretação, compreensão e explicitação da realidade social complexa e contraditória**:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicitação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma **organização curricular em outros moldes**, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. **Nessa outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo**. Busca situar a sua contribuição particular para a explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da “realidade” e não a sua totalidade. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30)

Ao organizar o currículo, tomando as disciplinas pela sua função social, tem-se um conjunto de particularidades que possibilitam ao aluno a produção da síntese, ou seja, da visão de mundo totalizante, global, articulada. Mas essa visão não é produzida automaticamente, ela é planejada e intencional, fruto da consideração do sentido pedagógico da disciplina à medida que seu objeto se articular “aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo (Línguas, Geografia, Matemática, História, Educação Física etc.)”. O critério epistemológico, isto é, de relevância ou legitimidade da disciplina, é determinado “quando a presença de seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência

¹⁸⁰ Matrizes curriculares. Disponível em:

https://novoensinomedio.educacao.sp.gov.br/assets/docs_ni/Matrizes_Novo_Ensino_Medio.pdf. Acesso em: 3 de março de 2022.

compromete a perspectiva da totalidade dessa reflexão” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 30)¹⁸¹

Dando sequência às referências para organizar o currículo, apresentadas no âmbito da abordagem crítico-superadora da educação física, soma-se às premissas do **eixo curricular ampliado** (constatação, interpretação, compreensão e explicitação da realidade social complexa e contraditória), o princípio do **trato metodológico do conhecimento, a fim de favorecer a visão de mundo da dialética materialista**, cujas categorias centrais que favorecem a compreensão dos princípios lógicos desta concepção filosófica são: **totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição**. Apontam os autores que, pela mediação dessas categorias, o conhecimento é “organizado de modo a ser compreendido como provisório,

¹⁸¹ Tal proposição do Coletivo de Autores **não se relaciona** com o conceito de **interdisciplinaridade**. Esse conceito começou a ser disseminado por volta de meados do século XX e deriva de uma crítica mais antiga que já se fazia ao especialismo que marcou o desenvolvimento da ciência positivista, cujo caráter fragmentário e de parcelização do saber eram objetos do denunciamento teórico. Saviani esclarece que “a ciência, na sua configuração atual, decorreu da autonomização das disciplinas que se desprenderam de sua fonte comum, a filosofia, a partir do início da era moderna, assumindo características correlatas ao desenvolvimento da produção material que, no mesmo período, aprofundou a divisão do trabalho e a especialização das funções na passagem do artesanato à manufatura e desta à indústria moderna. Sabemos, também, que a contestação ao cientificismo na versão consagrada pelo positivismo que aprofundou o segundo preceito do método científico-racional assim enunciado por Descartes: ‘dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las’ (DESCARTES, 1969, pp. 37-38), manifestou-se explicitamente já na virada do século XIX para o XX, o que é ilustrado pelo historicismo de Dilthey e pelo vitalismo de Bergson. Tal contestação veio a assumir, em meados do século XX, a forma da interdisciplinaridade como via para se contornar o especialismo que marcou o desenvolvimento da ciência” (SAVIANI, 2014, p. 142-143). Saviani também expõe a crítica de Louis Althusser, que atribui ao que chama de **ideologia da interdisciplinaridade** a característica de ser um slogan muito difundido do qual se espera superar os problemas de todo tipo pendentes nas ciências exatas e humanas e nas atividades práticas. Entretanto, para Althusser é a **interdisciplinaridade** uma tendência espontaneísta, diferente de uma relação intencional promovida entre cientistas do tipo **cooperação técnica e científica**. A cooperação técnica e científica busca construir unidade a fim de tratar de questões específicas. Exceto na matemática e nas ciências natureza, que possuem relação orgânica, as ciências humanas, disciplinas literárias e outras ciências ao se relacionarem necessitam de uma condução específica, de uma mediação, de uma relação técnica de aplicação, o que determina a sua não organicidade e o seu caráter exterior, tornado o discurso da interdisciplinaridade uma ideologia mistificadora. Destaca ainda Saviani que “Althusser realça a controvérsia da interdisciplinaridade afirmando: ‘O mito que essa palavra denota atua plenamente e abertamente nas ciências humanas. A sociologia, a economia política, a psicologia, a linguística, a história da literatura etc., tomam constantemente noções, métodos, procedimentos e técnicas de outras disciplinas, já sejam literárias ou científicas. Nisso consiste a prática eclética das ‘mesas-redondas’ interdisciplinares. Nelas se convida todo mundo que queira ir, e quando se convida tudo mundo, a fim de não deixar ninguém de lado, é que não se sabe ao certo a quem convidar, que não se sabe onde se está, nem para onde se vai. Este **procedimento de ‘mesa-redonda’** coincide necessariamente com uma ideologia das virtudes da interdisciplinaridade, **ideologia que pode resumir-se na expressão: quando se ignora algo que todo mundo ignora, basta reunir a todos os ignorantes; a ciência surgirá da reunião de ignorantes** [idem, p. 47]. E logo adiante reforça a sua interpretação nos seguintes termos: ‘Salvo em alguns casos muito concretos, geralmente técnicos, nos quais essa atividade tem efetivamente sentido (quando uma disciplina ‘passa um encargo justificando a outra, sobre a base das conexões orgânicas existentes entre disciplinas), a **interdisciplinaridade não é mais que uma atividade mágica, serve de uma ideologia**, na qual cientistas (ou pretensos cientistas) se forma uma concepção imaginária da divisão do trabalho científico, das relações entre as ciências e as condições de ‘descoberta’ científica, com o fim de aparentar diante de si mesmos que estão apreendendo um objeto que lhes escapa. Muito concretamente, a interdisciplinaridade é na maioria das vezes o termo e o procedimento que expressam a **ideologia espontânea dos especialistas**, oscilante entre um **vago espiritualismo e um positivismo tecnocrático** [idem, p. 48]” (SAVIANI, 2014, p. 143-144)

produzido historicamente e de forma espiralada vai ampliando a referência do pensamento do aluno através dos ciclos” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 41) de escolarização – conceito que será tratado mais à frente.

A **base material** que constitui as condições necessárias para desdobramento do eixo curricular ampliado e dos princípios organiza-se, conforme expõe o Coletivo de Autores, em **três polos ou três pilares: 1) Trato com o conhecimento; 2) Organização escolar; 3) Normatização escolar:**

Tais polos se articulam afirmando/negando simultaneamente concepções de homem/cidadania, educação/escola, sociedade/qualidade de vida, construídas com base nos fundamentos sociológicos, políticos, antropológicos, psicológicos, biológicos, entre outros, expressando a dimensão política do currículo. Essa direção se materializa de forma implícita ou explícita, orgânica ou contraditória, hegemônica ou emergente, dependendo do movimento político-social e da luta de seus protagonistas educadores e alunos, que buscam afirmar determinados interesses de classe ou projetos de sociedade, em síntese, o projeto político-pedagógico escolar. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31)

Os polos ou pilares são condensados no **Projeto Político-Pedagógico (PPP)** da escola, que será a **síntese provisória das possibilidades da escola pública**. Daí a importância dos educadores, movimentos sociais populares e sindicatos dos trabalhadores da educação disputar tal projeto ao atuar sobre os seus polos ou pilares, por meio da participação ativa nos processos de problematização e instrumentalização da escola pública. Conscientes dessa necessidade, o Coletivo de Autores problematiza o primeiro polo, que remete à necessidade de criar as condições para que efetivamente e com qualidade ocorra a **assimilação e transmissão do saber escolar**. Esse polo corresponde ao que Saviani apresenta como **três tarefas da pedagogia histórico-crítica**, a saber:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e no tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013b, p. 8-9)

O pilar conceituado de **trato com o conhecimento** insere-se na **dinâmica curricular** e volta-se para atender aos postulados das diretrizes para dar consistência e unidade à **tríade conteúdo-forma-destinatário**¹⁸². Nesse sentido, o trato com o conhecimento refere-se à

¹⁸² Esta tríade organiza-se em função da socialização do saber escolar. “Este, sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre *forma* e *conteúdo*), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas

“direção científica do conhecimento universal enquanto o saber escolar que orienta a sua seleção, bem como a sua organização e sistematização lógica e metodológica” o que implica informar “os requisitos para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos de ensino” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31-32). O grande avanço desse polo ou pilar consiste na identificação dos **seis princípios curriculares** relativos ao **trato com o conhecimento** na educação básica.

Primeiramente a abordagem crítico-superadora parte da teoria do conhecimento da dialética materialista para reafirmar ser o conhecimento um tema cultural universal, de domínio relativamente autônomo e incorporado pela humanidade, todavia parcial e relativo, aberto a alterações, tendo em vista as modificações processadas na sociedade e na natureza que podem alterar o eixo essencial de determinadas formações materiais. Compreende-se, também, que conteúdos são realidades exteriores ao aluno e que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, por isso dependem da transmissão, do ensino. Esclarecidos esses aspectos, os seis **princípios do trato com o conhecimento**, em outras palavras, aqueles que definem a validade epistemológica, que determinam a seleção do saber elaborado a ser convertido em saber escolar, foram sistematizados pela abordagem crítico-superadora da educação física da seguinte forma: **1) Relevância social do conteúdo; 2) contemporaneidade do conteúdo; 3) Adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno; 4) Simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; 5) provisoriedade do conhecimento.** (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Tratar o conhecimento tendo em vista a **relevância social do conteúdo** resulta na seleção dos conhecimentos científicos a serem convertidos em saber escolar pautados na necessidade de **destruição da pseudoconcreticidade**, que acarreta a identificação dos meios para **subsidiar a compreensão dos determinantes sócio-históricos** particularmente ligados à **condição de classe pelos alunos**.

Já o segundo princípio da dinâmica curricular relativo ao trato com o conhecimento, remete ao conceito de **clássico**. Como explica Saviani,

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se como critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2019, p. 41)

No entendimento de Carolina Nozella Gama e Ailton Cotrim Prates, o **clássico** como guia para orientar a seleção do saber elaborado possibilita que os educadores priorizem os “conhecimentos que carregam a universalidade humana” e que, por sua vez, “possibilitam a

possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*)” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 104).

relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações apropriem-se do que foi produzido ao longo da histórica social” (GAMA; PRATES, 2020, p. 96). Para Julia Malanchen, os conteúdos clássicos são responsáveis pela passagem dos indivíduos “de uma elaboração de conceitos espontâneos para conceitos científicos” (MALANCHEN, 2016, p. 187). Mas como definir o que é clássico?

Newton Duarte ensina que “algo se torna um clássico para a humanidade se for um produto de prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem” (DUARTE, 2016, p. 106). Sendo produto das ciências, da filosofia e das artes, o clássico pode ter seu grau de eficácia educativo “determinado tanto pela riqueza (pelo valor) de seu conteúdo, em termos de desenvolvimento histórico do gênero humano”, também “pelo significado que [...] terá, num determinado momento, para a efetivação das possibilidades de desenvolvimento da individualidade do aluno”. Ao captar o grau de eficácia do clássico, pelo seu valor histórico e/ou significado para o desenvolvimento da individualidade, deve-se em seguida considerar “a mediação de uma adequada articulação, por parte do professor, entre o conteúdo a ser ensinado e a forma pela qual ele será ensinado.” (DUARTE, 2016, p. 109). Desse modo, Newton Duarte demonstra que a noção de clássico na educação escolar extrapola o conteúdo de ensino em si e relaciona-se, também, com a mediação dos educadores orientada pelo objetivo de que os estudantes assimilem o clássico. Por isso, a **definição do clássico se expressa na unidade dialética entre conteúdo e forma**, pela interrelação entre o **saber elaborado de significativo valor histórico-social** para o enriquecimento da individualidade do aluno, e, concomitantemente, pela **forma didática** que possa garantir aos destinatários a efetiva apropriação do referido saber elaborado. Como confirma Duarte: “O clássico é, em si mesmo, uma unidade entre conteúdo e forma e, ao ser transformado em conteúdo escolar, pode ser trabalhado por meio de diferentes formas didáticas¹⁸³” (DUARTE, 2016, p. 109). Assim, confirma-se que a **contemporaneidade do conteúdo, segundo princípio do trato com o conhecimento** sistematizado pela abordagem crítico superadora da educação física, encontra seu sentido da categoria clássica em toda sua amplitude, como preconizada pela pedagogia histórico-crítica.

¹⁸³ A posição de Duarte, bem como do coletivo de intelectuais que contribuem com a pedagogia histórico-crítica não tem a intenção de realizar nenhum tipo de prescrição curricular ou didática: “**Não existe ‘a’ forma de ensinar da pedagogia histórico-crítica**, posto que a decisão pelo emprego de uma estratégia, uma técnica ou um procedimento didático dependerá sempre de uma avaliação que relacione, no mínimo, quatro elementos: quem está ensinando, quem está aprendendo, o que está sendo ensinado e em que circunstâncias a atividade educativa se realiza” (DUARTE, 2016, p. 109, grifos meus).

O terceiro princípio do trato com o conhecimento que norteia a abordagem crítico-superadora remete à **adequação das possibilidades sociocognitivas do aluno**. Aqui são consideradas as orientações da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, mencionados na análise da proposta da escola unitária. Desse modo, os educadores podem orientar-se pelos estudos da atividade-guia e pelas perspectivas do desenvolvimento do pensamento que parte da síncrese e objetiva a conquista pelos educados do pensamento conceitual.

A **simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade** é o princípio referente ao trato com o conhecimento pelo qual os “conteúdos de ensino são organizados e apresentados aos alunos de maneira simultânea”. À vista disso, combate-se a tendência “curricular conservadora que fundamenta os famosos ‘pré-requisitos’ do conhecimento”. Nesse aspecto a abordagem crítico-superadora realiza a **crítica “ao sistema de seriação**, no qual os conteúdos são distribuídos por ordem de ‘complexidade aparente’. Na primeira série o aluno aprende uma sucessão de sequência de conteúdos, na segunda outra, na terceira outra, e assim sucessivamente” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 33, grifos meus). Contrário a esse sistema inerente às pedagogias hegemônicas, os autores da **abordagem emergente** invocam o princípio dialético da **simultaneidade**. Isso requer que durante o processo de planejamento curricular e da prática de ensino estabeleça-se a cooperação entre os docentes para poder explicitar a relação que os conteúdos clássicos possuem com os dados da realidade, que “não podem ser pensados nem explicados isoladamente”. No lugar dos pré-requisitos ou de qualquer outro tipo de etapismo, “o que mudaria de uma unidade para outra seria a amplitude das referências sobre cada dado” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 34) da realidade.

O quinto princípio decorre do anterior (simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade) para orientar a organização curricular e o trabalho educativo com base na **espiralidade da incorporação das referências do pensamento**. Em outros termos, ao organizar o currículo escolar, deve-se projetar a relação entre socialização e apropriação do saber baseando-se na **ascensão do pensamento com referência aos dados da realidade vistos simultaneamente**. Isso demanda a construção de atividades de ensino com vistas a aprofundar cada vez mais o conhecimento que os estudantes precisam ter para elevar o pensamento e apropriar-se cada vez mais conscientemente da realidade (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Por último, tem-se a **provisoriedade do conhecimento** como quinto princípio da dinâmica curricular. Tratar o conhecimento como verdadeiro, mas, ao mesmo tempo, passível de ser provisório é uma posição dialética acerca do caráter relativo e absoluto que todo

conhecimento pode possuir. Sobre tal relação entre verdades relativas e absolutas, Henry Lefebvre assim analisou:

Cada etapa do desenvolvimento do conhecimento traz consigo novos grãos, e “grãos” de uma verdade cada vez mais aguçada e precisa, mais extensa, para essa colheita de verdades. **Cada verdade atingida é relativa; mas o conjunto das verdades atingidas e determinadas como relativas faz parte do conhecimento objetivo absoluto.** Também aqui devemos encarar o pensamento vivo, um movimento envolvendo seu passado, suas conquistas, seus instrumentos, todos os seus momentos situados *cada qual em seu devido lugar*, cada qual com seu alcance e seus limites – e dirigindo-se, a partir desse movimento em seu conjunto no sentido da verdade. A etapa antiga, a lei aproximativa, a teoria transitória, não são suprimidas pelo desenvolvimento com um sentido novo, *em sua verdade*. (LEFEBVRE, 1991, p. 98, grifos meus em negrito; do autor em itálico)

Coerente com essa reflexão, o princípio curricular da **provisoriedade do conhecimento** afirma ser o saber uma conquista da humanidade e dos indivíduos singulares e que, ao longo da história, novos conhecimentos científicos, além de transformações nos instrumentos e técnicas, poderão incidir sobre o acúmulo pregresso e alterar a compreensão que se tem acerca de determinados fenômenos e objetos, exigindo novas apropriações pelo pensamento. Cada período da história da humanidade costuma gerar um determinado acervo de verdades, cujas leis tendenciais podem apontar para o rápido desaparecimento de algumas, para a durabilidade de outras ou para o retorno inesperado de formas que, aparentemente, haviam sido alteradas ou superadas. Do ponto de vista curricular, a abordagem crítico-superadora da educação física compreende que cabe aos docentes apresentar “o conteúdo ao aluno, desenvolvendo a noção de historicidade retrazendo-o desde a sua gênese, para que” o educando “se perceba enquanto sujeito histórico” e que “a produção humana, seja intelectual, científica, ética, moral, afetiva etc., expressa um determinado estágio da humanidade e que não foi assim em outros momentos históricos”. Seguindo essa lógica, é possível socializar a compreensão entre os estudantes de que “daqui a um tempo, com a descoberta e a explicação científica de outros dados da realidade, essa explicação” poderá “ser superada” e novas explicações poderão substituí-la. “Por isso afirma-se que o conhecimento é, necessariamente, provisório e representa uma aproximação do real” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 35).

Finalizadas as explicações sobre o primeiro polo ou pilar da dinâmica curricular, a exposição a seguir volta-se para a **organização escolar**. Estão aglutinadas neste pilar as condições objetivas necessárias a serem inventariadas pelos educadores e pelo poder popular, com o intuito de que sejam expostas as necessidades e se encaminhem as decisões referentes aos rumos da luta política e pedagógica que se deve travar em busca da elevação da qualidade do ensino destinado às classes populares. É conteúdo específico do pilar organização escolar a **“organização do tempo e do espaço pedagógico necessário para aprender”**, o que envolve

“horários, turnos, jornadas, séries, sessões, encontros, módulos, seminários, etc.” Trata-se de uma organização que leva em conta as possibilidades e limites para que desenvolva formação objetivando-se a socialização das máximas experiências na relação entre apropriação e objetivação dos clássicos. Por isso o currículo “é organizado nos limites dos espaços físico-pedagógicos: salas de aulas, auditórios, recreios cobertos, bibliotecas, quadras, campos etc.” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 31).

Esse polo confronta as contradições indicadas por Lígia Marcia Martins acerca dos limites impostos à prática pedagógica dos trabalhadores da educação e da aprendizagem dos estudantes. É importante lembrar: a apresentação da abordagem crítico-superadora da educação física está sendo condensada até este ponto do texto no segundo momento do método de ensino concebido por Saviani: a **problematização**. Ao problematizar a **organização escolar**, os educadores e o poder popular, ambos interessados na defesa da escola pública trazem à tona limites estruturais e conjunturais da sociedade capitalista que demandam a organização das classes trabalhadoras na disputa pela superação das contradições inventariadas.

Ora, no terceiro capítulo desta tese explicitou-se a trama burguesa, nos anos 1990, que se voltou para propagar a descentralização da educação e subscrevê-la sob a responsabilidade dos entes federativos municipais, cujo corolário foi se confirmando com a contrarreforma de Estado, com as medidas da reforma empresarial da educação, iniciadas nos governos neoliberais e cujo objetivo foi estabelecer processos de privatização da escola pública, em um trabalho diuturno para convertê-la de bem público em serviço que gera lucro para as empresas. As implicações para o ensino, para o trabalho docente, para a estrutura física das escolas, para todo o conjunto das condições que envolvem a organização do ensino foram e estão sendo violadas com cortes orçamentários, reformas impostas sem diálogo público, etc.

É nessas condições de ataque à escola pública e de esvaziamento da formação das classes populares que o polo **organização escolar** precisa ser pensado no âmbito da dinâmica curricular que considera e busca revigorar a **luta em defesa da escola pública brasileira**. A história recente das ações realizadas pelo Fórum Nacional de Defesa da Educação Pública – FNDED em defesa, entre outros aspectos, da implantação do **Sistema Nacional de Educação** pode servir de inspiração e tática de mobilização dos trabalhadores da educação e demais interessados na luta pela educação pública de qualidade.

O avanço da efetivação da **organização curricular** só poderá ocorrer mediante a implantação do Sistema Nacional de Educação (SNE). A concepção de **sistema** é sustentada por Saviani como uma ação intencional e planejada dos indivíduos que decidem superar o espontaneísmo inerente à forma da **estrutura**. Relegada à estrutura em si, a atividade humana

resulta imediatista e dela tira-se pouco proveito. Para Saviani é um risco deixar o desenvolvimento das estruturas à própria sorte. Isso não provoca fortalecimento de sua autonomia; poderá, ao contrário, solapá-las e levá-las a se degenerar. Segundo ele, as estruturas, quando organizadas em um sistema, podem assegurar a existência, sem que se comprometa o respeito e a autonomia das partes, pois a

melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque **o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade**, cristalizando-a pela manutenção das deficiências locais. Inversamente, **articuladas no sistema, se enseja a possibilidade de fazer reverter as deficiências, o que resultará no fortalecimento das diversidades em benefício de todo o sistema.** (SAVIANI, 2014, p. 29, grifos meus)

Dessa noção deriva o conceito de sistema, que significa:

[...] **unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade.** Ao contrário, participam do todo, integram o sistema, na forma das respectivas especificidades [...]. Em verdade, **sistematizar significa reunir, ordenar, articular elementos enquanto partes de um todo.** E esse **todo articulado é sistema.** (SAVIANI, 2014, p. 43, grifos meus)

A criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) seria a forma de dar cabo do propósito representado na reivindicação da escola pública de qualidade no Brasil. O SNE seria unidade nacional e pública com garantia de graus específicos de autonomia aos entes federativos. No caso dos estados seria específico do seu expediente “baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes e bases traçadas pela União, esfera que escapa à sua atribuição”. Já a autonomia do município com relação à educação, ao inverso do que acontece na atualidade, se tornaria “mais restrita porque sequer a Constituição lhes facultava estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)” (SAVIANI, 2014, p. 54). Inexiste autoritarismo nessa proposição do SNE. Como explica seu autor, a diferenciação dos graus de autonomia não reduz a importância das instâncias; afinal, no **município têm-se a instância mais importante e concreta, enquanto Estado e União são instâncias abstratas cuja materialidade só se torna possível no recorte dos municípios. São os cidadãos dos municípios que, em tese, operam a configuração do Estado e da União.** Como advoga Saviani:

[...] então está claro que a configuração dos estados e da União, sua estrutura, sua organização e administração são operadas por indivíduos concretos, cidadãos reais, ou seja, os habitantes dos municípios. Portanto, se a autonomia se concentra mais nos estados do que nos municípios, é porque no âmbito do estado ela se exercita em relação a todos os municípios que o integram e não apenas por parte de cada município em confronto com os demais. O mesmo se diga da União, cuja autonomia se exerce em relação a todas as unidades federativas e não apenas na contraposição entre elas. Em última instância, **são os municípios que atuam simultaneamente nas três**

instâncias que, obviamente, **se fortalecem reciprocamente na medida em que se estreitam os laços de articulação que as unem em torno de propósitos e interesses comuns.** (SAVIANI, 2014, p. 54-55, grifos meus).

O esboço formulado por Dermeval Saviani acerca dos princípios e orientações gerais para implantação do Sistema Nacional de Educação (SNE) traz os seguintes aspectos essenciais:

- 1) A constituição do Sistema Nacional de Educação demanda prover os meios necessários no campo legislativo para garantir a unidade e articulação de “todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país” (SAVIANI, 2014, p. 58)
- 2) Não se trata de justapor os elementos da estrutura, ou seja, amalgamar autoritariamente os entes federativos, subordiná-los à União e chamar a isso de sistema. O que se propõe é conceber a unidade articulada com o propósito de ofertar um ensino de qualidade em todo o país. Todavia, não se pode criar expectativas ingênuas de que uma vez aprovada uma lei que formalize um Sistema Nacional de Educação (SNE), sem critérios sólidos e sem que esse sistema seja fruto de ação coletiva dos trabalhadores e trabalhadoras organizados na luta por tal objetivo, que ele irá funcionar espontaneamente. Poderá até mesmo ser formalizado e posto sob o controle do MEC “na dependência da adesão dos governos de estados e prefeituras sujeitos às oscilações determinadas pelas disputas partidárias e pessoais em torno do exercício do poder nas instâncias federativas”, mas, nessa suposta circunstância, a lei tende a nascer como letra morta. Por conseguinte, é prerrogativa popular mais essencial a de não deixar a educação pública sob plena tutela do Estado ou de um determinado governo. Nesse sentido, “o Sistema Nacional de Educação não é do governo federal, mas é da federação, portanto, dos próprios entes federados que o constroem conjuntamente e participam, também em conjunto, de sua gestão” (SAVIANI, 2014, p. 60).
- 3) O funcionamento do sistema deve ser regulado pelo **Plano Nacional de Educação (PNE)** “ao qual cabe, a partir do diagnóstico da situação em que o sistema opera, formular as diretrizes, definir as metas e indicar os meios pelos quais as metas serão atingidas no período de vigência do plano definido, pela nossa legislação, em dez anos” (SAVIANI, 2014, p. 60).
- 4) O SNE **só pode ser público**. Sendo assim, a influência do empresariado na educação pública nos moldes atualmente propostos teria de ser revertida. Deverão se ocupar as entidades privadas, com ou sem fins lucrativos, da parte que lhes cabe dentro de um

sistema, ou melhor, da atuação exclusivamente como particulares, sem influência e livre de dependência dos recursos oriundos do orçamento estatal. Se o que as mantém e é finalidade de sua existência é a obtenção de lucros, então que tenham a capacidade de viabilizar os meios para extraí-los de maneira particular, cobrando diretamente de quem tiver interesse e condições de pagar por seus serviços, o que não inclui neste rol o dinheiro público. Como afirma Saviani, elas deveriam entrar no SNE “precisamente como particulares e é nessa condição que darão sua contribuição específica para o desenvolvimento da educação brasileira. Deve-se entender que quanto mais autenticamente particulares elas forem, melhor se tipifica sua contribuição própria. Portanto, não cabe travesti-las de públicas seja pela transferência de recursos na forma de subsídios e isenções, seja pela transferência de poder, admitindo-as na gestão e operação do complexo das instituições públicas que integram o sistema” (SAVIANI, 2014, p. 60-61).

- 5) A instância normativa e deliberativa do SNE deverá ser atribuída ao órgão que corresponde, hoje, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), porém com características muito superiores às dessa entidade atual, desfigurada por interesses privados, tanto na sua formação, quanto nas suas deliberações. Seu papel deverá ser “Em analogia com o campo político”, correspondente ao exercido pelos integrantes do “Legislativo e Judiciário, pois além de baixar as normas de funcionamento do sistema, julga as eventuais pendências e decide, em última instância, sobre os recursos das instâncias inferiores”. Atingindo tal patamar, esta instituição deverá tornar-se “um órgão de Estado e não de governo”. Por isso a necessidade de garantir que um Conselho dessa natureza possa “gozar de autonomia financeira e administrativa” e que suas deliberações entrem “em vigor independentemente de homologação do MEC”. A composição dos membros dessa entidade “não deve ocorrer por representação de entidades sociais que de alguma forma se ligam à educação, o que acabaria por lhe conferir um caráter corporativo”. Diferentemente desta prática corporativista exercida na atualidade e que dá grande vantagem aos interesses do empresariado, as indicações “dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE)” seguiram o critério de selecionar integrantes, tendo “por base as qualificações decorrentes da experiência no campo à luz da folha de serviços prestados à educação, independentemente de seu vínculo maior ou menor com este ou aquele tipo de instituição, assim como neste ou naquele nível ou modalidade de educação” (SAVIANI, 2014, p. 62).

- 6) Distribuição horizontalizada das responsabilidades constitucionais em detrimento da atual estrutura verticalizada. Isso significa “implantar uma arquitetura a partir do ponto de referência do regime de colaboração entre União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal, efetuando uma repartição de responsabilidades entre os entes federativos”. Horizontalizar quer dizer redimensionar as responsabilidades dos entes e voltá-las para a unidade em torno do mesmo “objetivo de promover a educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população”. Isso determinaria uma nova lógica a ser assumida pelos entes, a fim de descaracterizar a atual verticalização na qual cada nível de ensino é circunscrito “sob a responsabilidade de cada instância federativa em sentido ascendente: os municípios com a educação infantil e o ensino fundamental, os estados com o ensino fundamental e o ensino médio e a União com as escolas técnicas profissionais e o ensino superior”. Com a horizontalização “cada ente federativo assume, em relação ao sistema como um todo, responsabilidades consentâneas com suas capacidades e experiência consolidada” (SAVIANI, 2014, p. 63)
- 7) Para assegurar o financiamento do SNE será necessário aperfeiçoar o FUNDEB e criar o Fundo de Manutenção da Educação Superior (FUNDES): “Se no caso do FUNDEB a maioria dos recursos provém de estados e municípios, cabendo à União um papel complementar, em relação ao FUNDES a responsabilidade da União será dominante, entrando os estados apenas em caráter complementar, limitando-se aos casos de experiência já consolidada na manutenção de universidades” (SAVIANI, 2014, p. 64).
- 8) A organização pedagógica do SNE tomaria como referência o **trabalho como princípio educativo** e a concepção de **escola unitária**. Abrir brechas para a hegemonia pós-moderna levaria à corrosão interna do sistema pela capacidade do pós-modernismo de obliterar a humanização das novas gerações e favorecer a hegemonia neoliberal. Dito isso, é preciso considerar um estofó intelectual revolucionário. A concepção marxista da educação nas contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica se coloca como pressuposto para análise, debate e possibilidade de se tornar referência em um processo em que não baste apenas a garantia de recursos para transformar a educação brasileira, mas que seja imprescindível o cuidado com o conteúdo e a forma do que se ensina tendo em vista a necessidade histórica das classes trabalhadoras assumir a direção da sociedade. Isto significa **considerar com toda atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito do SNE**. Nesse ínterim o debate sobre o **currículo** se faz premente. O que se coloca em questão é a própria natureza do

trabalho pedagógico “em consonância com o **terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo**”. Deve-se fazer uma opção política acerca do objetivo da educação que norteará a organização do currículo e da prática educativa na escola pública. Na legislação brasileira impera o ecletismo que abre margem para qualquer tipo de possibilidade, afinal na “Constituição Federal e LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”. Pode-se, sob uma orientação liberal, delimitar o objetivo da formação das novas gerações para a competitividade; para o exercício da cidadania passiva; e para qualificar os trabalhadores visando o incremento das massas marginalizadas, baseando-se na noção de competências ou na ilusão do empreendedorismo que ocultam o subemprego e outras formas de precarização e superexploração dos trabalhadores e trabalhadoras. Todavia “[...] podemos interpretar, com Gramsci (1975, vol. III, p. 1547), que o **objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige**”. Um objetivo tão desafiador, sobretudo numa sociedade que se utiliza de todos os artifícios para interdita-lo, “não poderá ser atingido com currículos que pretendem conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional” tampouco limitado às ilusões de formação para a perspectiva da cidadania censitária sufragista burguesa, limita e passiva. Para atingi-lo, a “**organização curricular dos vários níveis e modalidades de ensino no âmbito do Sistema Nacional de Educação**” **precisa tomar como “referência a forma de organização da sociedade atual**, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Deve-se, pois, **promover a abertura da caixa preta da chamada ‘sociedade do conhecimento’**” (SAVIANI, 2014, p. 72, grifos meus).

A **dinâmica curricular** proposta pela abordagem crítico-superadora que se explica a partir do **trato com o conhecimento** e passa pela **organização curricular** irá completar-se com o pilar da **normatização curricular**. Esse **terceiro polo** remete às normas, padrões, registros, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação (COLETIVO DE AUTORES, 2012) e às “leis, orientações, diretrizes, documentos nacionais, estaduais, municipais e da própria escola com o projeto político pedagógico e o regimento escolar que orientam o trabalho desenvolvido na escola, e que muitas vezes tem caráter obrigatório” (GAMA; PRATES, 2020, p. 85).

Para completar a síntese referente à significativa contribuição legada pela abordagem crítico-superadora da educação física no campo do currículo escolar, vale destacar as diretrizes

apresentadas pelos autores que orientam o ensino dos conteúdos de acordo com o eixo, princípio e polos atinentes essa dinâmica curricular. Tais diretrizes são representadas pelos **ciclos de escolarização**: uma orientação segura para o planejamento curricular da educação básica. Por meio dos referidos ciclos, é possível respaldar-se para organizar o ensino dos conteúdos **“tratados simultaneamente, constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los e explicá-los”** (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, grifos meus). Com os ciclos, a herança formalista historicamente imposta na organização escolar, quer dizer, o sistema de seriação passa a ser desnaturalizado. Ele deixa de ser o fator predominante na determinação do tempo pedagogicamente necessário para ensinar e aprender. Passam a ser **os ciclos de escolarização o fator fundamental, essencial em detrimento da seriação que se torna secundária no desenvolvimento do processo de transmissão-assimilação do saber escolar**. Supera-se o fato de ter o sistema de seriação como referência etapista do desenvolvimento cultural dos indivíduos. Torna-se latente a possibilidade de que sejam criadas as condições, por meio dos ciclos, para que em um determinado momento o atual sistema de seriação possa, sim, ser totalmente superado.

A abordagem crítico-superadora da educação física propõe a instituição de **quatro ciclos de escolarização**. Tais ciclos foram concebidos nos anos 1990 (COLETIVO DE AUTORES, 1992; 2012) e revistos por Gama (2015) e Gama e Prates (2020), tendo sido atualizados com base nos avanços da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, conforme demonstra o Quadro 7.

Quadro 7 – Ciclos de escolarização

	CICLO DE ESCOLARIZAÇÃO	CORRESPONDÊNCIA
1º	Ciclo de organização da identidade dos dados da realidade	Educação infantil
2º	Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento	Anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)
3º	Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento	Anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano)
4º	Ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento	Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Coletivo de Autores (1992; 2012), Gama (2015), Gama e Prates (2020)

O **ciclo de organização da identidade dos dados da realidade** é correlativo ao período de trânsito em que a criança está passando da orientação mediada pela atividade-guia dos **jogos de papéis** para a **atividade de estudo**, conforme a psicologia histórico-cultural. Iniciando então pela fase que corresponde à educação infantil, sabe-se que nesse momento “os dados que aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados”. A noção apresentada é a de que,

nesse momento “Cabe à escola, particularmente ao professor, **organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças**” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, grifos meus). Dessa maneira, visa-se que os alunos possam dar um salto qualitativo à medida que passam a ser capazes de **categorizar os objetos, classificá-los e associá-los**. A abordagem crítico-superadora indica que, em função de o aluno encontrar-se “no momento da ‘experiência sensível’ onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36). Ao passo que as finalidades de apropriação cultural pelos estudantes se confirmem, os educadores passam a orientar-se pela atividade guia seguinte, a **atividade de estudo**.

O segundo ciclo de escolarização denomina-se **ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento** e corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental. Aqui o trabalho pedagógico passa a tomar como referência o conceito de **trabalho como princípio educativo, em sua forma implícita e indireta**. Trata-se de um período da escolarização em que o estudante já possui condições apropriadas no âmbito do desenvolvimento do pensamento complexo e, orientado pela **atividade de estudo**, tende a **lograr viragens qualitativas no campo das estruturas de generalizações**, mediante processos de apropriação-objetivação dos conhecimentos clássicos. Nesse momento da dinâmica curricular trabalha-se com dados simultâneos da realidade, o que exige rigoroso trabalho de organização curricular e planejamento da prática de ensino pelo coletivo dos professores e professoras. A finalidade é que se obtenha da ciência o saber clássico necessário para prover o desenvolvimento da individualidade e da consciência enriquecida do estudante. Contudo, ainda não se pode esperar que desenvolvam o pensamento conceitual, no entanto, expressivas conquistas podem ser obtidas nesse ciclo, afinal

o aluno vai **adquirindo a consciência de sua atividade mental**, suas **possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade com as representações de seu pensamento sobre eles**. Começa a **estabelecer nexos, dependências e relações complexas**, representadas no conceito e no real aparente, ou seja, no aparecer social. Ele dá um salto qualitativo quando começa a estabelecer generalizações. (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36, grifos meus)

Correspondente aos anos finais do ensino fundamental está o **ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento**; fase em que o salto qualitativo pode ser confirmado à proporção que o estudante consegue **reorganizar a identificação dos dados da realidade por meio do pensamento teórico**. É o momento de tomada de consciência da própria atividade teórico-conceitual pelos estudantes. Em geral, eles compreendem que os fenômenos da realidade precisam ser representados por meio da reconstituição que se procede com a

“operação na sua imaginação para atingir a expressão discursiva”; em outras palavras, faz-se necessária a “leitura teórica da realidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36). De tal maneira, a criança vai atingindo o apogeu do pensamento complexo e aproxima-se da forma de pensamento conceitual, conseqüentemente, o próximo ciclo de escolarização tem a intencionalidade de propiciar as máximas possibilidades dentro de uma perspectiva humanizadora.

Na etapa que corresponde ao momento conclusivo da escolarização básica, a abordagem crítico-superadora da educação física propõe o **ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento**. Bem diferente do que está posto no contrarreformista ensino médio atual: empobrecido de conteúdo, desfigurado em sua forma e promotor da manutenção do pensamento caótico acerca da totalidade social, a proposta articulada com o ideário da escola unitária e a concepção de trabalho como princípio educativo em sua forma direta e explícita compreende que esse ciclo se volta para formar na individualidade dos estudantes a capacidade de representar as peculiaridades científicas dos objetivos e fenômenos, de modo que eles possam adquirir condições necessárias para tornarem-se produtores de conhecimento científico, como preconiza a politecnia.

Galvão, Lavoura e Martins acrescentam aos trabalhos da abordagem crítico-superadora a noção acerca dos **eixos de ensinar** que possuem duas dimensões distintas e interrelacionadas: o **eixo sincrônico** e o **eixo diacrônico**. Enquanto o **primeiro** é referente à **constituição e estrutura atual e dinâmica do funcionamento do objeto do conhecimento**, o **segundo** volta-se para a **historicidade**, especificamente, por visar à exposição da **gênese e das contraditórias formas de desenvolvimento e consolidação do objeto na prática social**. (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019).

Entende-se que, enfrentado o problema do currículo, das condições de trabalho, do sistema de ensino, da fragilização da formação, da fragmentação das lutas das classes trabalhadoras e engajando-se na estratégia revolucionária para confrontar as classes dominantes e construir alternativas próprias coerentes com os interesses desenvolvimentistas dos trabalhadores e trabalhadoras, pode-se contemplar apropriadamente a categoria filosófica **problematização**, em toda sua riqueza. Ela é portadora dessa amplitude e sintetiza as complexas relações sociais e contradições que obstaculizam o desenvolvimento de uma educação de excelência para as classes populares.

A **problematização**, assim como a **instrumentalização**, refere-se ao particular no âmbito do método filosófico. A particularidade, por sua vez, é uma categoria tomada do método da economia política, compreendida como mediação. Esse sentido lhe é atribuído porque ela

possui a função de realizar mediações entre o **singular** e o **universal**. O **particular representa a própria totalidade, pois o geral e o singular fazem parte dele**. O particular é o todo! Isso se explica pelo fato de ser a realidade **universal**, geral, generalizável, característica ou forma predominante da coisa, fenômeno, objeto integrante das estruturas. A conservação da realidade ocorre mediante processos de mediação do **universal** no **singular**, e o **particular** é o responsável por tal manutenção que assegura continuidade. Se a ação do particular não se encaminhar para a conservação, novas formas podem aparecer. Em termos gerais, o particular é a universalidade em movimento se reproduzindo no singular. Mas o particular também pode ser o singular em movimento, se generalizando e tomando densidade na tentativa de se tornar universal. Do ponto de vista da universalidade, a particularidade generaliza aquilo que já existe, que já tomou forma dominante. Já do ponto de vista da singularidade, a particularidade é trânsito, movimento de latência do que existe potencialmente na materialidade, mas ainda não se tornou ativo, porém possui possibilidade de se tornar universal. Como explica Alexandre Cheptulin:

Se o singular é uma propriedade que não se repete, e que é próprio apenas a uma formação material dada (coisa, objeto, processo), o particular é a própria formação material, a própria coisa, o próprio objeto, o próprio processo. O particular é simplesmente o singular, mas é igualmente o geral. **O particular é a unidade do singular e do geral. A correlação do particular e do geral representa uma correlação do todo e da parte**, em que **o particular é o todo e o geral é a parte**. Sendo uma parte do particular, “todo o geral engloba, apenas aproximativamente, todos os objetos particulares” e “todo particular entra, de maneira incompleta, do geral”, já que ele possui o singular ao lado do geral e que, ao lado das propriedades repetitivas, há propriedades únicas em seu gênero, que são próprias exclusivamente a ele” (CHEPTULIN, 1982, p. 195-196, grifos meus)

Tiago Lavoura e Marise Ramos auxiliam no entendimento das implicações dessa relação entre o particular, o geral e o singular e sua relação com os cinco momentos do método filosófico da pedagogia histórico-crítica. Esclarecem eles que “a efetiva incorporação por parte de cada indivíduo *singular* dos elementos culturais produzidos *universalmente* pelo conjunto dos homens exige a mediação da *problematização e instrumentalização*” (LAVOURA; RAMOS, 2020, p. 49, grifos dos autores).

Até aqui foi debatido o papel da problematização. Agora cabem algumas explicações sobre o sentido filosófico da categoria **instrumentalização** e suas relações com o currículo escolar. Na afirmação de Lígia Márcia Martins, este terceiro momento do método pedagógico elaborado por Saviani, remete à

apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos dos problemas identificados. Trata-se do momento no qual se destaca, por um lado, o acervo de apropriações de que dispõe o professor para objetivar no ato de ensinar, isto é, dos objetivos, da seleção de conteúdos e procedimentos de ensino, dos recursos didáticos de que lançará mão etc. Por outro

lado, trata-se das apropriações a serem realizadas pelos alunos, do acervo cultural indispensável à sua formação escolar, as quais lhes permitam superar a “síncrese” em direção à “síntese”. (MARTINS, 2013, p. 292)

Dada a amplitude dos problemas identificados e sendo eles relacionados a todas as condições que se desdobram para o pleno exercício da prática pedagógica desenvolvimentista, a **instrumentalização** representa a **defesa da formação mais elevada para que os estudantes** tenham condições de dirigir a sociedade e controlar quem a dirige, como propôs Gramsci como objetivo da prática pedagógica. Do **ponto de vista dos professores, a categoria instrumentalização engendra a luta por melhores condições de trabalho e salariais, por uma formação rica com base na apropriação das conquistas científicas, filosóficas e artísticas que poderão ser convertidas em saber escolar**. Os educadores deverão estar ancorados “numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores” da “aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz” (SAVIANI, 2019, p. 158).

Na disputa pelo currículo da escola, a **instrumentalização** impõe o desafio para a pós-graduação da universidade pública, para os grupos de pesquisa preocupados com a reforma empresarial na educação, para as associações científicas da área da educação, para os movimentos sociais da classe trabalhadora e, especificamente, para o movimento sindical dos trabalhadores da educação, tanto no âmbito das tendências político-sindicais que estão na CNTE, quanto no sindicalismo de base. Tais desafios demandam a criação de uma cultura de enraizamento sindical, da organização nos locais de trabalho, a fim de 1) estudar e debater a teoria do currículo de acordo com os interesses das classes populares, com o intuito de criar consenso entre os trabalhadores da educação sobre as possibilidades de organizá-lo para confrontar a lógica da crise estrutural do capital e da concepção hegemônica de mercantilização da educação; 2) identificar e conceber estratégias de boicote à influência da reforma empresarial na educação nas escolas públicas, fazendo ruir sistematicamente a influência dos aparelhos privados de hegemonia e sua influência sobre a organização do currículo determinado pelas avaliações padronizadas segregacionistas; 3) efetivar nas escolas públicas propostas alternativas e superiores à reforma do ensino médio, à BNCC (e todo o conjunto contrarreformista que se articula com os interesses hegemônicos de retirada da dignidade da classe trabalhadora brasileira) e se organize em seu interior a luta por um novo sistema democrático de avaliação da educação brasileira em consonância com a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e do Plano Nacional de Educação (PNE), considerando todas as condições necessárias para que ocorra o controle democrático e popular do SNE; 4) conceber

uma rede nacional que identifique e mostre como a esquerda pós-moderna se infiltra, influencia e orienta a atuação dos movimentos organizativos dos trabalhadores da educação para obter informações mais concretas acerca desse inimigo neoliberal infiltrado, com vistas à possibilidade futura de confrontar tais concepções. **Eis, do ponto de vista desta tese, a instrumentalização necessária para a disputa pelo currículo de acordo com os interesses das classes trabalhadoras no Brasil, particularidade que pode elevar a qualidade da educação das massas a um patamar mais desenvolvido e encaminhar a superação das contradições impostas pelo capital.**

Passa-se assim para o nível de pensamento que vai da síncrese para a síntese no método da pedagogia histórico-crítica. Desse modo, pode-se atingir, através da **particularidade**, ou seja, da problematização e da instrumentalização para a **catarse** o quarto momento do método de ensino. Em uma das suas obras mais recentes Saviani explica o conceito de catarse apresentando apropriadamente um exemplo de valor muito simbólico para este trabalho, isto é, para orientar a luta dos trabalhadores e trabalhadoras na sociedade capitalista:

As ações de massa devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste para o nível propriamente político, realizando **a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores**, isto é, a **passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si**. Assim, por exemplo, numa greve por reivindicação salarial, não basta reivindicar determinado índice com o argumento de que o trabalhador tem direito ao aumento solicitado e, portanto, a paralização tem o sentido de forçar o empregador a conceder o índice proposto. Deve ir além e mostrar, como Karl Marx o fez no texto “Salário, preço e lucro”, apresentado na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em junho de 1865, que os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores, correspondendo, portanto, a trabalho não pago. Marx observa, ao final, que os trabalhadores não devem se esquecer de que em suas lutas diárias atacam os efeitos, e não as causas, e que o sistema capitalista, apesar de todas as misérias que impõe, “engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade”, acrescentando que, em lugar do lema conservador “um salário justo por uma jornada de trabalho justa!”, devem adotar o lema revolucionário: “Abolição do sistema de trabalho assalariado!” (SAVIANI, 2021, p. 69-70, grifos meus).

É a **catarse, portanto, síntese das complexas relações que orientam o pensamento do indivíduo no caminho da transformação da natureza, da sociedade e de si mesmo**. Ela ocorre na escola ao passo que as mudanças qualitativas na conquista da visão de mundo dialética e materialista e apropriação da segunda natureza pelos estudantes vão sendo procedidas, até o ponto em que eles desenvolvem a **consciência filosófica sobre a realidade**, e, assim, podem engajar-se na luta política pela transformação das estruturas sociais herdadas e que obliteram o desenvolvimento do conjunto da humanidade. A catarse é, também, a superação da síncrese por parte do professor que assume o seu papel e engajamento político na

formação das novas gerações dentro de uma perspectiva ontológica, que visa socializar para as novas gerações a segunda natureza. No movimento organizativo da classe trabalhadora, como descreveu Saviani, a **catarse** se efetivará à proporção que houver a compreensão da estrutura na forma de superestrutura, na consciência dos indivíduos, o que demandará a luta política pela eliminação do sistema que causa a exploração dos trabalhadores e trabalhadoras, pela superação do capitalismo. Especificando **a análise sobre a possibilidade da catarse no seio do movimento organizativo dos trabalhadores da educação pública, ela poderá acontecer conforme se endurecer o combate para eliminar a hegemonia burguesa, a influência do empresariado na educação, se superar as perspectivas lógico-formais que insistem em despolitizar e desmobilizar a classe trabalhadora, e se organizar a alternativa para defender a escola pública e o currículo conforme os interesses de elevação intelectual do conjunto das classes trabalhadoras.**

Assim, este capítulo, compreendendo que todo esse processo da síncrese à síntese poderá provocar modificações substantivas na **prática social final**, no ponto de chegada. Esse percurso metódico pode alterar a universalidade da prática social, tornando o que é potencial, as próprias classes trabalhadoras, enquanto agentes da transformação, em classes ativas na cena política, em posição dominante e transformadora do sistema capitalista, com o objetivo de se estabelecer uma organização social superior cujo estofo da teoria do conhecimento da dialética materialista é fundamental.

5 O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO E O CURRÍCULO: A ESCOLA DE GUERRA AMPLIADA EM EVIDÊNCIA

Este último capítulo objetiva completar as representações sobre as contradições, limites e possibilidades do movimento sindical das trabalhadoras e dos trabalhadores da escola pública brasileira, representados pela CNTE, em obter conquistas na disputa pelo currículo da educação básica brasileira. Quando se destaca o aspecto das conquistas, tem-se consciência do real e atual papel do sindicato no sistema capitalista, que, como analisado no primeiro capítulo, não representa propriamente a luta de classes, mas pode engajar-se nesta luta em favor das classes populares como escola de guerra, isto é, incidindo na formação dos trabalhadores e trabalhadoras com vistas a estimular o desenvolvimento da consciência crítica capaz de superar o economicismo e favorecer o engajamento destes na luta pela superação do modo de produção capitalista.

Na hipótese levantada desde o capítulo inicial, a categoria escola de guerra foi ampliada tendo em vista o entendimento de que o sindicalismo dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pode agregar-lhe novas propriedades. Ampliar tal categoria conceitual significa ir além da hipótese de que os sindicatos podem engajar-se na luta anticapitalista por meio de práticas de formação das suas bases sociais. A **escola de guerra ampliada** acrescenta à categoria lenineana a necessidade de disputar o projeto de formação das novas gerações das classes trabalhadoras, isto é, o currículo escolar, sob a liderança do sindicalismo dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, devido ao conhecimento que possuem sobre a área e a compreensão da necessidade e possíveis benefícios oriundos do êxito de tal disputa.

A defesa de um projeto de sociedade superior sem que se pautem a questão curricular ou que este objeto seja tratado como categoria conceitual de menor valor e comprometa as possibilidades de transformar revolucionariamente a realidade. Sob esse prisma, a questão específica e conclusiva que se coloca neste capítulo é: qual(ais) a(s) tendência(s) que se coloca(m) como alternativa(s) enquanto concepções curriculares para conflitar com e superar as tendências curriculares neoliberal e pós-moderna que são estofos da sociedade civil empresarial e que têm pautado as políticas de Estado?

Nas análises dos capítulos anteriores foi possível constatar que a disputa existe e a resistência tem sido fundamental para conter danos maiores, mas trata-se de um processo carregado de contradições e limites para o movimento sindical brasileiro em sua totalidade; enquanto os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e empresas, com e sem fins lucrativos, dilatam seus espaços de influência e convertem grande parte do bem público da educação

escolar em forte fonte de lucro obtido com processos cada vez mais ampliados de expropriação do trabalho não pago, de mais-valor.

É possível afirmar que **as posições do movimento sindical dos trabalhadores da educação, expressas na atuação da CNTE, têm sido muito mais de caráter defensivo, com concentração em um primeiro movimento dialético da crítica, o negativo, que denuncia sistematicamente a ofensiva do capital sobre a educação.** Tal comportamento tem servido para evitar danos muito amplos provocados pelo influxo do neoliberalismo que deteriora a educação escolar destinada às classes populares. Mas notou-se até aqui que há insuficiência no aspecto combativo-propositivo dessa correlação de forças. O fortalecimento desse segundo aspecto representaria a continuidade do movimento dialético, só que na forma positiva, afirmativa da superação programaticamente unitária, orgânica, com ampla capacidade de boicotar e ser uma ameaça à hegemonia neoliberal na educação. Com chances reais de alterar as estruturas e fortalecer os trabalhadores e trabalhadoras da educação provocando a elevação intelectual das massas; no entanto, um conjunto de contradições interdita momentaneamente tal conquista crítico-propositiva.

A mais grave dentre essas contradições é de caráter estrutural e representa o maior vício histórico do sindicalismo nacional. Trata-se da permanência de mais de nove décadas do modelo de **sindicato oficial de Estado**, que, anacronicamente, mantém-se ativo e foi ampliado com medidas jurídico-políticas que cerceiam a liberdade e a autonomia das entidades sindicais. Como demonstrado no segundo capítulo, não se pode falar de uma concepção de sindicato capaz de ampliar a consciência crítica dos trabalhadores sem destruir tal modelo obsoleto, populista, desmobilizador e despolitizante do sindicato oficial de Estado.

Outro limite que se soma ao fracassado modelo de sindicato oficial de Estado são as **opções políticas recheadas de movimentos táticos para adaptação à ordem neoliberal por parte da principal força dirigente do sindicalismo brasileiro, a tendência Articulação Sindical (ARTSIND)**¹⁸⁴, força incontestavelmente predominante na maior e mais longeva Central sindical do país, a CUT, desde o final dos anos 1980 até os dias atuais. Ainda que de maneira ziguezagueante, essa tendência resolveu buscar alternativas e fazer oposição sistemática àquelas mais à esquerda. De modo que, desde 1988 já desenvolvia estudos, debatia e se relacionava com entidades sindicais europeias ditas sociais-liberais e sociais-democratas, a

¹⁸⁴ que domina há mais de duas décadas o sindicalismo cutista, sendo a tendência sindical que domina a estrutura vertical dos sindicatos do país, sendo majoritária e com sua dominação pouco confrontada na CNTE, desde que esta Confederação ainda era denominada de Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e deixou de ser dirigida pela direita sindical, no final dos anos 1980, passando a ter seus presidentes identificados com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e filiando-se a esta Central em 1989.

fim de reproduzir no Brasil novos rumos para a atividade dos sindicatos, marcada pela perspectiva de conciliação com o patronato e o Estado. A ação de engajar-se em um projeto de sindicalismo propositivo em detrimento do sindicalismo defensivo dos anos 1980 iniciou-se a partir do governo de Itamar Franco e, provavelmente, não foi colocada em prática anteriormente devido ao perfil olímpico e beligerante do governo Collor de Mello.

Na defesa do **participacionismo** a ARTSIND fez a CUT adentrar nos principais fóruns tripartites, comissões, conselhos e demais instâncias de negociação e decisão do aparelho de Estado. Movidos pela perspectiva ideológica que incorporou elementos do social-liberalismo e da social-democracia em defesa da busca pela igualdade e conquista da cidadania, seus membros decidiram não só pelo reforço ao modelo de sindicato oficial de Estado, como, quando da chegada de Luis Inácio Lula da Silva à presidência em 2003, optaram também por integrar as equipes de governo com cargos de primeiro e segundo escalão engajando-se em amplo programa de conciliação e representação dos interesses da grande burguesia interna nacional. Antes mesmo dos governos Lula, a CUT disputou o orçamento do Estado ingressando no Programa Nacional de Qualificação (PNQ) e ofertando cursos técnicos e de qualificação profissional para suas bases sociais pelo Brasil, contradizendo, com tal opção, os princípios fundamentais que levaram à sua criação e foram sustentados pelos dirigentes e militantes desta Central ao longo dos anos 1980, que eram de defesa da escola pública e da qualidade da formação para as classes populares.

O modo cutista de participar dos governos e conciliar-se com o patronato causou sérios problemas para a CNTE. Depara-se esta Confederação com um dilema de não poder aderir completamente à lógica do sindicalismo propositivo nos moldes da CUT, sob pena de voltar-se contra suas bases sociais e de abraçar o projeto de destruição da escola pública enquanto bem público. Mas essa força dirigente da Central predomina na CNTE ao longo de toda sua trajetória, demonstrando assim que a ARTSIND pode operar nas confederações e sindicatos de base de forma distinta que atua na CUT e até contra suas filiadas.

A CUT, sob a direção da ARTSIND, tem sido radical na sua prática participacionista. Já a CNTE possui limites e só pode fazê-lo ao indicar dirigente e militantes para integrar órgãos colegiados, fóruns, comissões, entre outros. Diferente disso, a Central apresenta, como consequência dessa decisão pelo sindicalismo propositivo, amplo e quase irrestrito precedente de diálogo e negociação, que geralmente a rebaixa como entidade de defesa dos interesses das classes trabalhadoras, à medida que assume defesa das pautas da grande burguesia interna nacional. Se a CNTE seguisse por tal caminho, a resistência aos APHs e ao empresariado que atua no mercado educacional teria refluído a ponto de a educação pública estar entregue ao

filantropismo e à lógica meritocrática. Daí a importância da CNTE, tanto em suas atuações isoladas quanto em articulação com outras entidades organizativas e movimentos sociais populares que representam os trabalhadores e trabalhadoras.

A resistência da CNTE em não aderir totalmente ao participacionismo auxilia em uma certa organização das suas bases sociais. A resistência se demonstra tanto na mobilização para pautas da categoria, quanto na socialização de conteúdos, muitos deles fruto de pesquisas científicas de grande qualidade, que informam e elevam a consciência dos profissionais da educação pelo país acerca de temáticas de cunho econômico-corporativo, mas também político. Como poderá, então, a CNTE resolver as contradições estruturais e promover mudanças que levam tal movimento sindical a tirar proveito do acervo crítico que disponibiliza e dos seus planos de luta que conseguir mobilizar a maioria dos trabalhadores das escolas públicas de todo o país? Para responder a estas questões é preciso conhecer a essencialidade dessas contradições que são extremamente complexas.

Fazer a crítica à CNTE é uma tarefa que deve ser iniciada pelo reconhecimento do que de importante foi realizado ao longo dessas mais de três décadas de hegemonia neoliberal. Desde que deixou de ser Confederação dos Professores do Brasil (CPB) e uma nova entidade foi concebida, afinal incorporou outras categorias profissionais do ensino público além dos professores, a CNTE tem realizado um trabalho que não pode ser simplesmente classificado como pertencente ao sindicalismo que exclusivamente se volta para o campo econômico-corporativo. A questão salarial, da valorização e qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, da formação, todos aspectos associados ao sindicato que naturalmente se encaixam na ordem capitalista estão na ordem do dia. Mas a CNTE sempre os extrapolou. A defesa da escola pública nunca se desligou das demais pautas. Essa defesa pressupõe a crítica ao projeto burguês voltado para a educação das massas, contudo existem plurais formas de manifestação dessa crítica e de práticas coerentes com tais críticas. O exame delas, a partir da análise do acervo documental, possibilitará que se avance ainda mais na compreensão das contradições, dos limites deste movimento sindical nacional.

De resto, a CNTE destacou-se na participação no Fórum que obteve as mais importantes, ainda que modestas, e algumas provisórias, vitórias possíveis contra a bancada conservadora do Congresso Nacional quando dos embates que culminou no projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) minimalista do senador Darcy Ribeiro. Trata-se do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP). A atuação da CNTE no FNDEP perdurou até a construção da proposta para aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), que acabou não avançando suficientemente à medida que o governo Cardoso contou com

ambiente favorável para aprovar no ano de 2001 de um PNE alinhado com o seu propósito Cardoso e os interesses dos setores que visavam tirar proveito econômico das redes públicas de educação. Em suma, pode-se afirmar que a restrição da CNTE à atuação do empresariado na escola pública é uma das marcas mais importantes da sua história.

Enquanto isso a CUT tem sido parceira do principal Aparelho Privado de Hegemonia, o Todos Pela Educação (TPE), mantendo-o como referência em estudos sobre os problemas da educação brasileira e assinando carta de compromisso junto com os dirigentes deste APH. A prática da Central enfraquece a CNTE e soterra parte das grandes contribuições dessa Confederação, que desde 1990 vem sendo a principal referência para os trabalhadores da educação básica das escolas públicas na resistência às contrarreformas na educação e no currículo, que estão sendo ajustados ao gosto dos organismos internacionais e das frações burguesas brasileiras para facilitar o aumento da exploração aos docentes e desmontar suas carreiras, esvaziar sua formação e empobrecer o ensino elementar destinado aos filhos e filhas das classes trabalhadoras.

Os limites que a CUT tem imposto ao movimento dos trabalhadores da escola pública e à própria formação das classes populares não param na parceria com a grande burguesia interna e seus APHs. O próprio fato de obter vantagens dos recursos do Fundo de Trabalho ao Trabalhador durante o governo Cardoso, como se destacou no capítulo dois, foi, como explica Roberto Leher (LEHER, 2010), a principal razão do esvaziamento do trabalho do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) e das Conferências Nacional de Educação CONADs. Isto favoreceu a ofensiva do capital contra a educação das massas ao permitir a livre atuação do governo representante do bloco ortodoxo neoliberal para ajustar o Plano Nacional de Educação (PNE) ao projeto mercantilista. Neste percurso a CUT banuiu o principal órgão interno de articulação com os trabalhadores da educação, o Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação (DNTE) e aderiu às bases conceituais da pedagogia da hegemonia aplicada com vigor no governo Cardoso, a ponto de defender a empregabilidade como um atributo derivado da necessidade de participação dos trabalhadores em frequentes cursos aligeirados para o desenvolvimento de competências e habilidades. As práticas da CUT da adesão do PNQ às facilidades que propiciou ao governo para aprovação do PNE de 2001 levaram a uma expressiva derrota para a escola pública brasileira, seus trabalhadores e estudantes.

Na mesma linha de Leher, Armando Boito Jr. desmascarou a proposta de política educacional da CUT (BOITO JR. 1999) e sugeriu que a Central foi leniente com a perspectiva privatista. Devido à sua ligação histórica com a Igreja Católica, ela apoiou a destinação de

recursos do orçamento público para entidades filantrópicas e acabou por contribuir para dilatar o espaço para atuação da nova burguesia de serviços, gananciosa de usurpar os recursos públicos da educação no Brasil para vender ensino de qualidade duvidosa e explorar o trabalho docente e dos demais trabalhadores da educação por meio de contratos privados. Desse modo, a defesa da escola pública ficou comprometida, mesmo diante dos esforços da CNTE.

Além dos problemas do sindicato oficial de Estado e das decisões arbitrárias da CUT, a CNTE nunca se mostrou inclinada a superar o modelo verticalizado do sindicalismo brasileiro, embora seus documentos, especialmente os da década de 1990, façam menção à organização dos trabalhadores por escola. Mas, jamais se comprovou a existência predominante de movimento que realizasse tal feito. Algumas experiências isoladas podem ter ocorrido, mas não são suficientes para que se desenvolva a organicidade necessária para atingir os fins de um contundente plano de lutas. As bases sociais são, em geral, movidas por campanhas nacionais ou isolam-se em suas idiossincrasias.

O problema do não desenvolvimento da organização pela base pode ser melhor entendido pelo exame do seu oposto: a organização que leva a hegemonia burguesa na educação. O Todos Pela Educação (TPE) conta com sua poderosa rede de filantropia e possui forte influência política, tendo acesso a parlamentares e chefes do poder Executivo. Uma ampla rede de empresas com e sem fins lucrativos são beneficiadas pelo esquema do TPE e se infiltram nos municípios brasileiros, muitas vezes com o discurso de que irão assessorar ou realizar uma parceria público-privada para investir melhor os recursos orçamentários da educação que, para o empresariado não é insuficiente, mas mal gasto. Ocorre que em diversos casos, como aponta Virgínia Fontes (FONTES, 2018) os municípios são obrigados a gastar mais do que poderiam e se aplicam manobras fiscais que não ferem a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), a fim de que se possa gastar mais com a contratação de tais empresas do que com a destinação de um orçamento digno para funcionamento e valorização da educação básica, sem depender da atuação do empresariado (FREITAS, 2018). Com isso, explica Virgínia Fontes, tais agentes empresariais, liderados pelo TPE, cada vez mais definiam o que deve ser a educação pública brasileira: estabelecem suas metas, estimulam e orientam a implementação de formas de avaliação focadas em estímulos e prêmios, propõem como deve se estabelecer a atividade docente e as carreiras dos professores e professoras. A interferência envolve tipos obscuros de “parcerias” que levam as redes públicas a contratar trabalhadores para servir aos APHs e subcontratação com outras empresas e outros APHs. Impõe-se um modelo de gestão administrativa, hierárquica e autárquica em detrimento de processos democráticos e, desse

modo, os APHs e/ou empresas privadas se efetivam como *holding* que passam a deter a propriedade de redes escolares que deveriam ser públicas (FONTES, 2018).

Os dirigentes e militantes da CNTE parecem ter consciência deste problema, pois são vastas as referências críticas em documentos da Confederação contra a atuação TPE e a forma de atuação do empresariado em todos os campos da educação: na definição do orçamento com a imposição de limites fiscais, nas manobras para realização de parcerias público-privadas, no controle e supervisão do trabalho dos professores, na imposição dos sistemas de avaliação de larga escala, nas concepções pedagógicas dominantes. Mas o problema está em fazer avançar um movimento orgânico, combativo e plenamente engajado nas lutas em todo o Brasil, que seja capaz de diminuir ou reverter a forte influência do TPE e das entidades empresariais com e sem fins lucrativos que usurpam a escola pública. Nesse sentido é necessário identificar o que, além dos aspectos já conhecidos, está fortalecendo a dispersão e insuficiência na capacidade da CNTE em se consolidar como força social na cena política capaz de reverter o trágico curso que favorece o setor privado contra a educação pública brasileira.

Isso posto, a análise complementarará o que resta constituir neste trabalho para se obter a representação mais completa possível sobre a disputa do currículo da educação básica por parte do movimento dos trabalhadores da escola pública em tempos de hegemonia neoliberal. Tal tarefa implicou a exame do que está transcrito nos documentos produzidos pela CNTE e nas falas dos seus dirigentes e militantes sobre o objeto desta investigação. Alguns estudos já foram publicados em fontes secundárias e têm servido para elucidar parte desta problemática, mas eles são incompletos no que diz respeito ao problema desta tese, pois não possuem a especificidade do seu objeto, qual seja: a disputa pelo currículo prenhe de conteúdos oriundos dos conflitos e contradições que sempre remetem à história da luta de classes no Brasil e no mundo. Por isso a elaboração deste capítulo exigiu a tomada de procedimentos metodológicos delineados no primeiro capítulo, a fim de expor as problemáticas e se produzir novos resultados com base no acervo material examinado e assim se completar a resposta à questão que se colocou desde o primeiro capítulo como problema desta tese: quais são as contradições, limites e possibilidades que se abrem em torno da disputa pelo currículo da educação básica brasileira, por parte do movimento sindical nacional dos trabalhadores da escola pública, contra o empresariado e seus preponentes intelectuais, legisladores e burocratas burgueses que se imiscuem no aparato estatal brasileiro?

Para melhor expor o conteúdo este capítulo está organizado em dois tópicos: o primeiro destacará os desafios enfrentados para obtenção de dados e identificará as principais fontes secundárias que complementam as já obtidas na bibliografia utilizada até aqui; o segundo

caracterizará as fontes primárias e sintetizará os resultados acerca do que significa e como vem sendo tratada a questão curricular na CNTE, expondo as contradições desse processo e detectando potencialidades de avanço a partir das condições objetivas atualmente determinadas.

5.1 Os desafios da pesquisa e o levantamento das fontes secundárias

Em seus estudos Kênia Miranda (2011; 2017) tem apontado que o principal desafio na pesquisa sobre o sindicalismo dos trabalhadores da educação refere-se ao registro da memória das entidades organizativas do novo sindicalismo. Esta é uma preocupação muito recente que tem sido assumida pela CUT ao buscar criar um centro de documentação físico e digital. Na CNTE tal processo ainda não ocorreu completamente na parte digital, e muitos arquivos só estão acessíveis na biblioteca localizada na sede da entidade em Brasília-DF. Ainda assim, nem todos os documentos foram localizados, especialmente os dos anos 1990, como, por exemplo, a maior parte dos *Cadernos de Educação*, periódico produzido pela Escola de Formação (ESFORCE) da Confederação. Apenas os números de 20 a 30 destes *Cadernos* estão acessíveis em formato digital no site da CNTE. Mas, o caderno 5 foi localizado e ele é de grande importância, pois foi publicado no ano de 1997 e é totalmente dedicado ao currículo escolar, afinal naquela ocasião os debates sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais estavam acalorados no país.

Outro grande obstáculo ao desenvolvimento da pesquisa, o pior de todos, foi a pandemia da COVID-19. Os transtornos da crise sanitária agravados pela deliberada irresponsabilidade governamental dificultaram a retomada das atividades institucionais em todo o país. O contato com a CNTE tornou-se bastante complicado em decorrência do encerramento por tempo indeterminado das atividades presenciais, como estratégia de proteção à saúde dos trabalhadores e trabalhadoras que atuam na sede da entidade em Brasília. Em um determinado momento _ mais de um ano após o primeiro contato em que foi solicitado acesso para coleta de documentos e, também, formas de contatos com dirigentes e militantes para entrevistas – a entidade possibilitou uma brecha, ainda durante a pandemia, após o início da vacinação e dentro do rigor e dos critérios de contenção da disseminação da Covid-19, a fim de que, em setembro de 2021, por três dias, pudessem ser coletados os documentos necessários para análise. No mesmo período foram fornecidos alguns contatos, o que possibilitou agendamento de algumas das entrevistas. A secretaria da CNTE não dispunha de contatos de todos os representantes das tendências que atuam no seu interior e muitos dentre os agentes convidados por e-mail ou

aplicativos de mensagens, para conceder entrevistas a esta pesquisa, não responderam às mensagens enviadas¹⁸⁵.

Quando do tratamento dos dados e, a partir de conhecimentos oriundos de outras fontes secundárias como dissertações de mestrado e teses de doutorado, foi necessário captar o essencial em textos que não tratavam especificamente sobre as problemáticas e categorias centrais desta tese, porém as abordavam de maneira correlata e por isso foram úteis. É o caso das principais obras sobre o sindicalismo cutista em geral, nas quais não se mencionam as tendências especificamente.

Diante da escassez de fontes secundárias, foi necessário selecionar os instrumentos apropriados para identificar os estudos mais importantes já realizados a fim de utilizá-los ao longo de toda exposição desta tese. Dentre as fontes secundárias destacam-se as produções bibliográficas extraídas de obras que tratavam diretamente do novo sindicalismo, sindicalismo docente, tendências sindicais, surgimento da categoria dos trabalhadores da educação e lutas pela educação assumidas ao longo da história desse sindicalismo renovado. O capítulo dois é a expressão sintética do que se pôde obter de tais fontes. Mas para compreender com maior profundidade os desafios colocados nos dois capítulos subsequentes no âmbito do movimento sindical dos trabalhadores da escola pública, foi necessário recorrer a outras fontes secundárias e mergulhar no exame das fontes primárias, isto é, das entrevistas e documentos obtidos junto à CNTE. As fontes primárias e os resultados delas extraídos é, reitera-se, assunto do tópico 5.2. De agora em diante, o texto apresentará os caminhos para identificar as outras fontes secundárias (dissertações de mestrado e teses de doutorado) e quais são as contribuições de destaque dessas fontes para ampliar a compreensão da disputa pelo currículo.

Faz-se necessário recordar alguns aspectos históricos que foram imprescindíveis para definir as escolhas das categorias que orientaram a busca das fontes de conhecimento. A mais importante refere-se ao modo de atuação mais recente, especialmente a partir dos anos 1980 e 1990 do movimento sindical dos trabalhadores da educação. Percebe-se o contraste com relação ao passado do **novo sindicalismo**. Nas suas primeiras manifestações, as aparências desse sindicalismo reformado possibilitavam aos pesquisadores detectar com precisão tal forma de atuação e explicá-la conceitualmente por demonstrar o desenvolvimento das **oposições**

¹⁸⁵ Registre-se que, possivelmente, por receio frente ao crescimento dos ataques e violações de direitos dos trabalhadores da educação, especialmente com a ascensão do neofascismo e as vexatórias perseguições estimuladas por integrantes de movimentos como o Escola Sem Partido, houve resistência de integrantes de algumas tendências em conceder entrevista para esta pesquisa. Esta foi uma informação concedida por um dos entrevistados da corrente **O Trabalho (OT)**.

sindicais e organizações docentes, unificadas a **movimentos sociais populares** e ao **movimento estudantil** em um somatório de forças para atuar por fora da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), entidade colaboracionista da ditadora militar e que, também, criava obstáculos para a sua democratização interna por meio de suas diretorias conservadoras. Educadores e educadoras combativos organizaram-se com o operariado para, simultaneamente, protagonizar a busca por implementação de um programa no campo **democrático-popular**, com prevalência de pautas **econômico-corporativas**, porém apresentando outras pautas de cunho político **econômico-político**. Foi nessa ascensão reformista que se pôde constituir a primeira Central sindical brasileira, a CUT. Mais tarde, os educadores cutistas, já no final dos anos 1980, conflitaram com os dirigentes liberais da antiga Confederação dos Professores do Brasil (CPB), que, entre outras posturas conservadoras, resistiam à filiação à CUT. Os militantes do **novo sindicalismo** sagraram-se vitoriosos ao tomarem a direção da CPB por meio de vitória eleitoral. Em 1990, já como CNTE ocorreu a filiação à CUT. A ARTSIND sempre foi força dominante no sindicalismo dos trabalhadores da educação e assim se mantêm até os dias atuais, com todos os presidentes da CNTE vinculados a essa corrente.

Ao que se tem demonstrado por meio das próprias manobras políticas da ARTSIND no interior da CNTE, é que formou-se um bloco entre a ARTSIND, Corrente Sindical Classista (CSC) e a Corrente Democracia Socialista (CDS) (FERRAZ; GINDIN, 2014) que, somando-se a recorrências gerais do sindicalismo brasileiro – provenientes da cisão do movimento sindical cutista por conta dos conflitos em torno de posições relativas ao primeiro governo e da própria reorganização procedida no conjunto das entidades sindicais após a lei de reconhecimento das Centrais –, desde o ano de 2008, parece estar provocando alterações substanciais no comportamento das tendências. Vendo-se isoladas e na expectativa de manterem-se dentro do jogo da disputa sindical, essas tendências têm negociado a ocupação de cargos em troca de apoio à tendência majoritária, ou simplesmente se fazem presentes para demarcar sua posição política contrária à posta pela corrente dominante e buscar apoio e ampliação de sua influência junto aos sindicatos de base. De modo geral, as condutas são bastante diversificadas e, muitas vezes, difíceis de precisar.

Foi diante desse cenário que se tornou possível sistematizar os resultados científicos já apresentados e, em face das problemáticas que precisam ainda ser respondidas, demandou a necessidade de identificar outros estudos científicos capazes de esclarecer aspectos não totalmente contemplados pelas obras bibliográficas. Desde a definição do objeto, do problema e dos objetivos de pesquisa, o método de conhecimento possibilitou a estruturação de procedimentos para localizar o conteúdo necessário e identificar as categorias conceituais que

explicam o objeto e seu problema. Na pesquisa documental acresceu-se às fontes bibliográficas o material extraído de dissertações e teses depositadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁸⁶. Ciente da inexistência de produções específicas que tratem da disputa pelo currículo por parte do movimento dos trabalhadores da educação, buscou-se identificar textos que possuíam correlação com o objeto desta tese. Daí as buscas centraram-se nos descritores: **sindicalismo docente; trabalhadores da educação; disputa por educação/ luta por educação**. A categoria **novo sindicalismo** não foi incluída, em função do grande quantitativo de estudos no campo das ciências humanas, ciências sociais e da ciência política, cujos autores foram amplamente referenciados ao longo desta tese.

Sobre o **sindicalismo docente e trabalhadores da educação**, as primeiras produções identificadas apontavam para referências bibliográficas de autores em comum, o que levou à identificação da **Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação (Rede ASTE)**, cuja constituição ocorrera na plenária final do I Seminário sobre Associativismo e Sindicalismo Docente, realizado no Rio de Janeiro, nos dias 21 e 22 de abril de 2009. Trata-se de uma Rede que abriga pesquisadores de diferentes países. A apresentação institucional¹⁸⁷ da Rede ASTE indica que há uma direção colegiada representada pelos seguintes estudiosos sobre o sindicalismo e associativismo dos trabalhadores da educação: Carlos Bauer, Deise Mancebo, Julián Gindin, Márcia Ondina Vieira Ferreira, Marcos Ferraz, Ricardo Pires de Paula, Amarílio Ferreira Jr, Sadi dal Rosso e Savana Diniz Gomes Melo. De outros países, compõem a direção da Rede ASTE: Adrián Ascolani, da Argentina; André Robert, da França, Aurora Loyo, do México e Rosa Serradas, de Portugal.

A Rede ASTE possui significativa quantidade de publicações científicas, resultado de pesquisas expostas em artigos, livros, teses e dissertações, que vêm sendo elaboradas desde 1983, conforme demonstra o Quadro 8. Estão indicadas no quadro disponível no site da Rede duas produções do tipo dissertações de mestrado e teses de doutorado; oito livros; dez artigos; e três trabalhos identificados como “outros”. A seguir o Quadro 8 contendo as informações completas:

¹⁸⁶ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 4 de março de 2022.

¹⁸⁷ Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/>. Acesso em: 4 de março de 2022.

Quadro 8 – Principais publicações da Rede de Pesquisadores e Pesquisadoras sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores e das Trabalhadoras em Educação – Rede ASTE

TÍTULO	AUTOR	ANO	TIPO
VI Encontro de São Paulo da Rede ASTE: Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Educação	Isabella Delcorso	2020	Outros
<i>Sindicalismo Docente En Argentina Y Brasil. Procesos Históricos Del Siglo XX</i>	Adrián Ascolani; Julián Gindin	2018	Livros
<i>Algunos Problemas en Torno a La Caracterización de Los Docentes como “Clase Media”. Reflexiones a Partir de una Investigación Empírica</i>	Ricardo Donaire	2017	Artigos
<i>El Congreso Nacional de Educación de Tucumán de 1970</i>	Juan Gerónimo Balduzzi	2017	Artigos
<i>La Organización Sindical de Los Docentes en Los Municipios del Estado De Paraná: Un Mapa Preliminar</i>	Andréa Barbosa Gouveia	2017	Artigos
<i>Los Desafíos de Construir y Los Problemas de Crecer. El Encuentro Colectivo Docente: Una Práctica de Organización Sindical en La Provincia de Buenos Aires</i>	Andrea Blanco; Evangelina Rico	2017	Artigos
<i>Resistencia, Consenso y Castigo en La Evaluación Docente. Chile 2000-2005</i>	Christián Matamoros Fernández	2017	Artigos
<i>Sindicalismo y Trabajo Docente. Temas en Debate</i>	Adriana Migliavacca; Julián Gindin; Adrián Ascolani	2017	Artigos
<i>The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems Around the World</i>	Terry Moe; Susanne Wiborg	2017	Livros
Sindicalismo em Educação e Relações de Trabalho. Uma Visão Internacional (Livro)	Sadi Dal Rosso e Márcia Ondina Vieira Ferreira	2015	Livro
<i>Labor Relations in Education: an International Perspective.</i>	Bruce Cooper	1992	Livros
<i>The Unionization of School Administrators: a Study of Public Policy-Making and Labor Relations.</i>	Cooper, Bruce S.; Nakamura, Robert T.	1983	Outros
Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação: Tendências Políticas e Organizacionais (1978-2011)	Julián Gindin	2013	Artigos
Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores Em Educação No Brasil, Volume 1	Carlos Bauer, Cássio Diniz, Maria Inês Paulista	2013	Livros
<i>Conflictividad docente a Comienzos de Los '70 en Córdoba. La Uepc y la Participación Sindical Femenina</i>	Paola Floresta	2012	Livros
<i>La Tradición Sindical y La Explicación de Las Prácticas Sindicales. Conclusiones de una Comparación Internacional Sobre los Docentes del Sector Público</i>	Julián Gindin	2012	Artigos

Sindicalismo Docente: a Luta dos Professores da Rede Pública Estadual no Recife no Período da Transição Democrática	Jannaiara Barros Cavalcante	2012	Teses e dissertações
<i>Special Interest: Teachers Unions and America's Public Schools</i>	Terry Moe	2011	Livros
<i>Stories of Unionization: Four Teachers' Perspectives on Collective Bargaining in Two Canadian Private Esl Schools</i>	Sherry Diane Breshears	2008	Teses e dissertações
<i>Maestras Activistas de la Ciudad de México. Subjetividad y Contextos De Interacción</i>	Aurora Loyo Brambila; María de Jesús Rodrigues	2007	Artigos
Alguns Aspectos da Reorganização do Movimento dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (1977-1980)	Henrique Garcia Sobreira	2001	Artigos
<i>Labor Relations In Education: An International Perspective.</i>	Bruce Cooper	1992	Livros
<i>The Unionization of School Administrators: a Study of Public Policy-Making and Labor Relations.</i>	Cooper, Bruce S.; Nakamura, Robert T.	1983	Outro

Fonte: Disponível em: <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/?q=busqueda-de-publicaciones>. Acessado em 31 de agosto de 2020. [Adaptado pelo autor da tese]

Desde a sua criação a Rede ASTE organizou sete encontros entre seus pesquisadores, abertos ao público e com publicações de anais que contemplaram a participação de diversos estudiosos de todo o país e do exterior. Em 2009, como já mencionado, o Seminário de Associativismo e Sindicalismo Docente no Brasil, realizado no Rio de Janeiro, deu início aos trabalhos e à própria Rede. Entre os dias 22 e 23 de abril de 2010, também no Rio de Janeiro, realizou-se o II Seminário. A partir do terceiro ano (2011), o III seminário passou a ter caráter internacional e foi, mais uma vez realizado no município do Rio de Janeiro. A IV edição do Seminário Internacional da ASTE foi realizada em 2013, dessa vez em Niterói. A V, em Rosário, na Argentina, entre os dias 7 e 10 de outubro de 2015. O VI seminário ocorreu em Curitiba, entre os dias 8 e 10 de novembro de 2016; o VI em São Paulo, de 31 de julho a 2 de agosto de 2018 VII e último ocorreu entre 10 e 12 de julho de 2019, em Lisboa, Portugal¹⁸⁸.

No decorrer de todo o texto, especialmente nos dois primeiros capítulos, pôde-se perceber as valiosas contribuições dos pesquisadores da Rede ASTE, com destaque para os trabalhos de Julián Gindin, Marcos Ferraz, Amarílio Ferreira Jr e Sadi dal Rosso. Por meio dessas fontes, foi possível expor as contradições e pontos de encontro entre o movimento operário e o movimento sindical dos trabalhadores da educação, desde os antecedentes que serviram para edificar o **novo sindicalismo**; e os desafios e consolidação das entidades dos

¹⁸⁸ Os textos apresentados em cada um desses seminários estão disponíveis na página da Rede ASTE <https://redeaste.irice-conicet.gov.ar/?q=listado-de-seminarios-e-atividades>

trabalhadores da educação no Brasil, tanto em suas organizações regionais e locais, quanto da CNTE.

Outros estudiosos não vinculados à Rede ASTE também produziram estudos importantes contendo resultados úteis em torno da disputa ou **luta pela educação pública** no movimento sindical. O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES possibilitou o acesso a estas obras quando da utilização dos descritores, “trabalhadores da educação” e “currículo escolar”. Na busca foram localizados 143 resultados, sendo 105 dissertações de mestrado e 38 teses de doutorado. Ao abrir os arquivos gerados pelo referido banco, detectou-se que poucos estudos produziram resultados que poderiam interessar para esta tese. A maioria das fontes que desconsideradas tratava de aspectos já conhecidos nas obras bibliográficas e nos estudos dos pesquisadores da Rede ASTE. Outra imensa quantidade de pesquisas segue abordagens metodológicas inspiradas no pós-modernismo e se convertem em dissertações e teses contendo resultados antropológicos, autobiográficos e análises baseadas na biopolítica, isto é, que contemplam relações interpessoais, supostos jogos identitários e relações de poder, não representam, portanto, avanço em termos de resultados expressivos para a compreensão da problemática desta tese.

O primeiro estudo identificado com maior proximidade das questões desta tese foi o que trata sobre a trajetória de lutas do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) e do Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) em um processo de lutas sindicais e por educação, desenvolvido por essas duas entidades concomitantes à desfiliação de ambas da CUT. Trata-se da tese de doutoramento de Kênia Miranda (MIRANDA, 2011). Essa autora transformou parte de seus estudos em uma nova produção lançada no ano de 2017, que teve como foco o trabalho da ANDES-SN. Trata-se do livro *Lutas por educação no Brasil recente: o movimento docente da educação superior*. (MIRANDA, 2017).

Em questão de tempo, a mais antiga obra identificada que poderia trazer novas contribuições para a exposição desta pesquisa foi uma tese de doutorado defendida em 1º de dezembro de 2004 por Ivania Marini Piton (PITON, 2004) no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP, intitulada *Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense*. Em que pese as constatações sobre grandes contradições do movimento sindical frente aos desafios da educação brasileira, o texto apresenta limites quando trata dos resultados referentes aos confrontos dos docentes contra as políticas neoliberais na educação. Além da tese de Piton, sete dissertações de mestrado perscrutam a relação do sindicato com a educação

escolar dentro desses prismas, mas com variações para contemplar mais ou menos dos itens listados. O Quadro 9 apresenta a relação das dissertações de mestrado nessa perspectiva¹⁸⁹. Trata-se de defesas realizadas entre 1º de maio de 1994 e 27 de agosto de 2015.

Quadro 9 – Dissertações de mestrado sobre a relação do sindicato com a educação escolar

N	AUTOR	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	DATA DA PUBLICAÇÃO	PROGRAMA	UNIVERSIDADE
1	Ana Cristina de Araujo Nogueiro	<i>A educação sob a ótica da C.U.T. e da força sindical: tensões e ambiguidades</i>	01/05/1994	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense
2	José dos Santos Souza	<i>Concepções e propostas do movimento sindical brasileiro para a educação da classe trabalhadora - anos 90</i>	01/06/1998	Mestrado em Educação	Universidade Federal Fluminense
3	Basílio Senko Neto	<i>APEOESP: Formas de luta e qualidade de ensino</i>	01/03/1999	Mestrado em Ciências Sociais	Universidade Federal e São Carlos
4	Evaldo Piolli	<i>Educação e sindicalismo: o discurso sindical no contexto da reestruturação produtiva</i>	01/02/2004	Mestrado em Educação	Universidade Estadual de Campinas
5	Jose Acrisio Sena	<i>Sindicalismo e educação da classe trabalhadora: a disputa política e o debate das ideias na Central Única dos Trabalhadores</i>	01/09/2004	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Ceará
6	Leusa Alves De	<i>A educação popular e sindicalismo - o movimento de educação</i>	01/08/2006	Mestrado em Educação	Universidade Federal de Goiás

¹⁸⁹ Registre-se que existe uma tese de doutorado do ano de 2012, de autoria de Jorge Luís de Oliveira, intitulada *O marxismo como teoria revolucionária na formação político-educativa dos trabalhadores versus a formação político-sindical cutista: um exame onto-crítico* (OLIVEIRA, 2012), mas que não tem como centralidade a questão da política educacional e não adentra no exame de questões relativas ao currículo da educação básica. A Referida tese foi defendida junto ao Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A tese de elaborada por Claudia Affonso, no ano de 2007, junto à Universidade Federal Fluminense (UFF) e intitulada *Relações (des)educativas entre o sindicalismo propositivo e o Estado no Brasil (1990-2000): contradições de uma experiência* (AFFONSO, 2007) apresenta um rico panorama elucidativo acerca da visão populista de Estado providencial inerente ao tripartismo, sobre isso ela afirma: “uma das dimensões da presença da Central Única dos Trabalhadores em esferas do Estado, sustentada pela perspectiva cidadã ou propositiva praticada ao longo dos anos 1990, corresponde ao processo de perda de suas bases tradicionais pela dessindicalização, evento não apenas nacional mas geral, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Mais uma vez, parece-me, os trabalhadores julgaram possível transformar sua fraqueza em força ao tentarem forjar suas bases através de políticas e programas mediados pelo Estado. A compreensão do Estado e das políticas públicas como espaço de disputa entre iguais formais limita a ação política dos trabalhadores que, crescentemente se afastam das lógicas do conflito e da luta de classes e, por ação voluntária, constroem consensos com os empresários e o Estado” (AFFONSO, 2007).

	Moura Silva	<i>de base (MEB) e o sindicato dos trabalhadores rurais de Itauçu-GO</i>			
7	Jose Goncalves de Araujo Filho	<i>O sentido do sindicalismo na tradição marxista: a educação na fronteira das lutas políticas e econômicas e ideológicas</i>	27/08/2015	Mestrado em Educação	Universidade Federal do Ceará

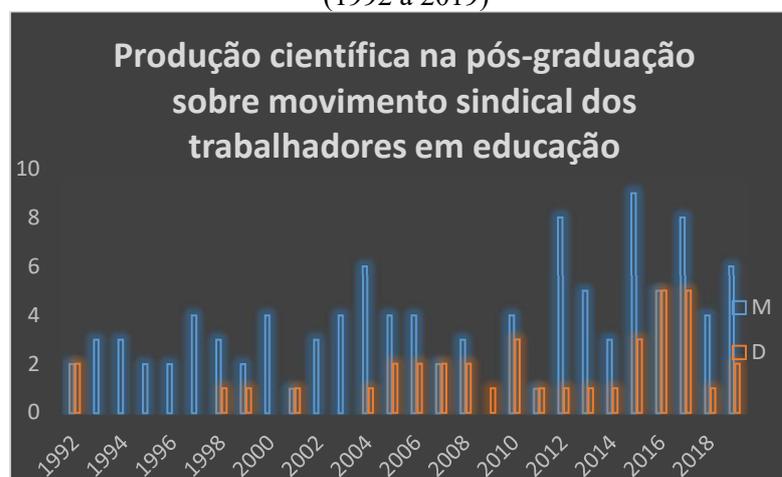
Fonte: elaborado por pelo autor com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Além disso, foram localizadas no referido Catálogo da CAPES produções específicas que tiveram como *locus* o CNTE. São duas teses de doutorado e uma dissertação de mestrado. Sebastião Carlos Pereira Filho (PEREIRA FILHO, 2019) defendeu sua dissertação do Mestrado em Educação em 5 de abril de 2019, pela Universidade Nove de Julho, cujo título foi: *Da Confederação de Professores do Brasil (CPB) à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): história da organização político-sindical dos trabalhadores em educação brasileiros (1.983 a 1.991)*. A primeira tese, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos em 1º de dezembro de 2010, teve o título: *Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala: uma análise da participação das Confederações de Trabalhadores em Educação do Brasil e da Argentina*, cuja autoria é de Daianny Madalena Costa (COSTA, 2010). Pela Universidade Federal de Santa Catarina, Vilmar Jose Both defendeu (BOTH, 2016), em 19 de dezembro de 2016 a tese do doutorado em educação: *A política de formação da CNTE em face aos desafios da luta de classes*. O estudo de Both (2016) se revelou de grande importância para compreensão de aspectos fundamentais da relação entre a CNTE e a CUT, entre outras revelações incorporadas nesta tese. Já o trabalho de Costa (2010) imputa à CNTE características de entidade que se insubordina contra o sistema de avaliação de larga escala implantado no Brasil desde os anos 1990, demonstrando-se como referência contra-hegemônica no Brasil. Todavia, como se sabe, essa insubordinação possui graves limites que remetem a todos os aspectos já sintetizados no início deste capítulo, limites que vão desde o problema histórico do sindicato oficial de Estado, obstáculo à organização livre e autônoma das classes trabalhadoras, à relação ziguezagueante da ARTSIND na CUT que atrapalha demasiadamente a resistência da CNTE, colocando-a em uma condição bastante desagradável no tocante à insubordinação e ao confronto necessário aos APHs e entidades empresariais que estão se apropriando da educação pública brasileira. A CNTE possui capacidade numérica e possibilidades de lograr-se coesa

para protagonizar um movimento de real insubordinação ao maior inimigo da educação das classes populares, o Todos pela Educação (TPE) e, também, ao empresariado consorciado a este APH. Mesmo que venha a CNTE a ser uma reprodução ou aproximação do modelo argentino, como sugeriu Costa (2010), supondo a necessidade desta Confederação desenvolver-se como agência investigativa da sociedade civil com influência no Estado para reformular a política de avaliação, utilizando-se de medidas democratizantes que envolvam a sociedade, por si só isso não equaciona o problema da qualidade da escola pública e do sindicalismo dos trabalhadores da educação. Sem o confronto e prática decisiva para alterar as estruturas e fazer com que os trabalhadores e trabalhadoras se tornem classe ativa na cena política, o que implica, do ponto de vista do sindicalismo, a superação do modelo de sindicato oficial de Estado, não existe receita capaz de confrontar a sistemática e politicamente hegemônica pedagogia do capital e os interesses de apropriação privada dos meios e instrumentos de produção e de máxima exploração inerente à burguesia. Ademais, sem um compromisso com a superação do sistema necessariamente produtor das desigualdades, falar em insubordinação e democratização da escola e da sociedade significa, deveras, hipostasiar a realidade.

Outrossim, colocando as produções relacionadas ao movimento sindical dos trabalhadores da educação no Brasil e aos descritores supramencionados em dimensões quantitativas, os anos de 1990 e 1991 não registraram produções que tratem diretamente do movimento sindical dos trabalhadores da educação. Seu início se dá em 1992, com uma média geral de 5 produções ao ano. O Gráfico 1 demonstra os quantitativos de defesas por ano de 1992 a 2019, separados por curso de mestrado e doutorado.

Gráfico 1: Dissertações e Teses defendidas no Brasil sobre o movimento sindical dos trabalhadores (1992 a 2019)



Fonte: elaborado pelo autor da tese com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Capes

O Quadro 10 apresenta a distribuição de estudos sobre o movimento sindical dos trabalhadores em educação por universidade brasileira, indicando o quantitativo de pesquisas de mestrado (M) e de doutorado (D) concluídas em cada uma dessas instituições de ensino superior. Tanto o Quadro 10 quanto o que está representado, em sua sequência pelo Gráfico 2 demonstram que as universidades do sudeste do país predominam no desenvolvimento de estudos dos descritores buscados.

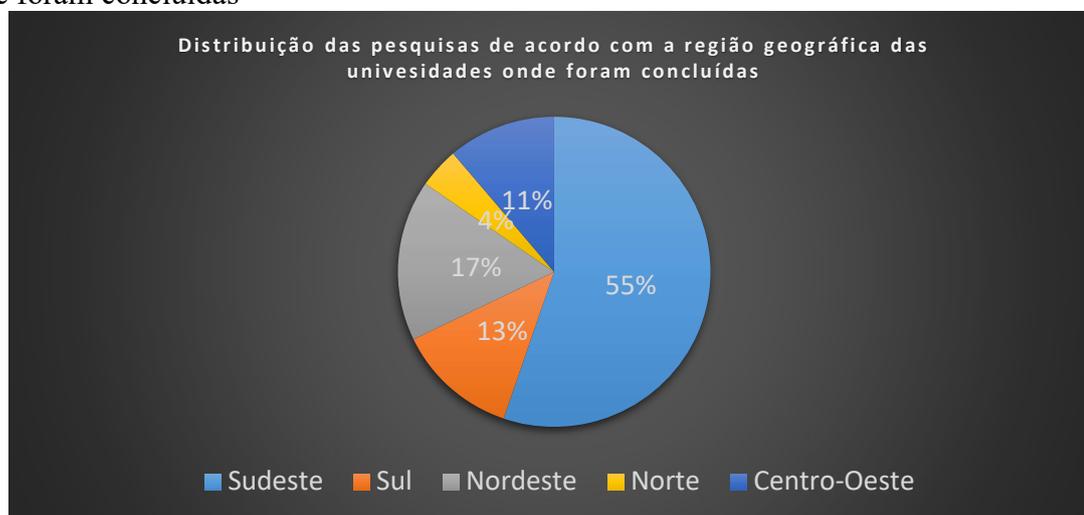
Quadro 10 - Distribuição da dissertação de mestrado (M) e teses de doutorado (D) que tratam sobre o movimento sindical dos trabalhadores da educação no período de 1990 a 2020.

UNIVERSIDADES	M	D	Total
Universidade Estadual de Campinas	7	4	11
Universidade Federal Fluminense	7	4	11
Universidade Nove de Julho	6	3	9
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	6	2	8
Universidade de Brasília	3	5	8
Universidade Federal de Pernambuco	7	0	7
Universidade de São Paulo	4	2	6
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	3	3	6
Universidade Federal do Ceará	5	1	6
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho	4	1	5
Universidade Federal de Minas Gerais	3	2	5
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	4	1	5
Universidade Federal da Paraíba	3	0	3
Universidade Federal de Juiz de Fora	2	1	3
Universidade Federal de São Carlos	2	1	3
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2	1	3
Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	2	0	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1	1	2
Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2	0	2
Universidade Federal da Bahia	2	0	2
Universidade Federal da Grande Dourados	2	0	2
Universidade Federal de Goiás	2	0	2
Universidade Federal de Pelotas	2	0	2
Universidade Federal de Rondônia	2	0	2

Universidade Federal de Santa Catarina	1	1	2
Universidade Federal do Espírito Santo	2	0	2
Universidade Federal do Pará	1	1	2
Universidade Federal do Paraná	1	1	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2	0	2
Universidade Metodista de São Paulo	1	1	2
Universidade São Marcos	2	0	2
Fundação Getúlio Vargas	1	0	1
Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	1	0	1
Fundação Universidade Federal do Piauí	1	0	1
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	0	1	1
Universidade do Extremo Sul Catarinense	1	0	1
Universidade Estadual de Maringá	1	0	1
Universidade Federal de Alagoas	1	0	1
Universidade Federal de Campina Grande	1	0	1
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	1	0	1
Universidade Federal de Uberlândia	1	0	1
Universidade Federal do Amapá	1	0	1
Universidade Federal do Acre	1	0	1
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	1	0	1
Universidade Tuiuti do Paraná	0	1	1

Fonte: Elaborado pelo autor da tese com base nos dados obtidos no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Gráfico 2: Distribuição das pesquisas de acordo com a região geográfica das universidades onde foram concluídas



Fonte: elaborado pelo autor da tese com base nos dados do Banco de Teses e Dissertações da Capes

Mais da metade (55%) das investigações foram realizadas nas universidades do Sudeste do país, enquanto a produção científica que aborda assuntos sobre o movimento sindical dos trabalhadores da educação em teses e dissertações produzidas no Norte do Brasil ocupa apenas 4% de todas as pesquisas no país no período de 1990 a 2010. O Nordeste abriga 17%; o Sul, 13%; e Centro-Oeste 11% dos estudos. De modo geral, confirma-se o que Miranda (2011; 2017) afirmou sobre a escassez de estudos acerca do movimento sindical dos docentes/trabalhadores da educação no país. As principais produções apontadas, identificadas como de valor para esta tese, foram utilizadas ao longo do texto e outras serão fundamentais para elucidar aspectos da disputa pelo currículo por parte da CNTE, no tópico que se segue, operando como fontes secundárias.

5.2 Procedimentos metodológicos e caracterização dos entrevistados

Ao definir o método e a metodologia da investigação durante a organização do processo de pesquisa, entendeu-se que a pesquisa documental seria a forma mais segura de obter conhecimento em fontes seguras. Este tipo de pesquisa toma um determinado *corpus*, isto é, “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, cuja “constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”, como explicou Bardin (2016, p. 126). Para coletar materiais que integram o *corpus* desta tese, teve-se de recorrer à biblioteca física da CNTE e realizar entrevistas com dirigentes e militantes vinculados às tendências político-sindicais que atuam no interior da CNTE.

Em comum acordo com os entrevistados, resolveu-se preservar suas identidades. Eles serão citados com as seguintes nomenclaturas cujas características de sua atuação/função na CNTE são correlacionadas a seguir:

1. Entrevistado A: dirigente sindical ligado pertencente à tendência ARTSIND;
2. Entrevistado B: ex-dirigente sindical vinculada à ARTSIND;
3. Entrevistado C: dirigente sindical ligado à tendência O Trabalho (OT).

Todos os que concederam entrevistas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Assistido (TCLE) assegurando-se, dessa forma, o atendimento a todos os critérios deliberados pela Universidade Federal do Ceará (UFC) para o rigoroso cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa científica.

Sobre o material selecionado para tratamento metodológico destacam-se os **documentos sobre a política educacional e o currículo**, que foram publicados pelos órgãos internos da CNTE, mesmo que contando com a colaboração de intelectuais de referência que

influenciam as concepções e práticas desta entidade e com outras participações diversas de dirigentes, militantes ou acadêmicos que subscrevem texto para análise e aprovação na revista científica da Confederação. Considerando o tempo histórico delimitado, de 1990 a 2022, os seguintes documentos foram tomados para que se pudesse representar as problemáticas essenciais e encaminhamentos no que tange à **disputa pelo currículo da educação básica**:

1. **Documentos produzidos** pela Escola de Formação (Esforce) da CNTE, como os do **Programa Nacional de Formação** e os **Cadernos de educação** (ver Quadro 11)
2. Edições da revista **Retratos da escola** (ver Quadro 10):
3. **Brasil**: entre o caos e a esperança (CNTE, 1994).
4. *Educação*: o perfil e a agenda privatista do Congresso Nacional: legislatura 2015-2019 (CNTE, 2017).
5. **Cadernos congressuais**

Ainda conforme explicação registrada no capítulo inicial, ao tomar o *corpus*, as regras para sua análise seguiriam o que orienta Bardin (2016). Para esta autora, o material deveria ser submetido às regras de **exaustividade, homogeneidade e pertinência**.

Seguindo a regra da **exaustividade** o processo de organização da pesquisa buscou coletar junto à CNTE todos os documentos históricos e, também, esforçou-se para detectar nas falas dos dirigentes e militantes entrevistados todos os aspectos que não deixassem de fora elementos vinculados ao objetivo de investigação.

Atendendo à **regra de homogeneidade**, os documentos selecionados atendem a critérios precisos de escolha, a fim de obter deles o essencial, sem entrar nas especificidades que tornem o escopo da pesquisa demasiadamente denso. Este estudo parametrizou a identificação dos dados prioritários e necessários a sua correlação com o objetivo, problema, problemáticas e objetivos que permitiram o recorte e diferenciação entre o essencial e o secundário. Nesse sentido a regra seguinte complementou as anteriores. Segundo Bardin, tal **regra de pertinência** demarca a sintonia entre documentos e finalidades desta investigação.

5.3 O tratamento da questão curricular no movimento sindical dos trabalhadores da educação

Para reproduzir o conteúdo da disputa pelo currículo no interior da CNTE e identificar as categorias conceituais explicativas da problemática que envolve o objeto, foi necessário articular os resultados que constam nos capítulos anteriores, com os novos resultados extraídos das fontes primárias. Por meio da pesquisa documental pôde-se investigar quem são os agentes, quais são as tendências e as articulações políticas que influenciam o movimento através das práticas formativas; e qual a consistência interna e as tendências inerentes às produções socializadas na forma de textos acadêmicos, formativos e jornalísticos junto às federações e aos sindicatos singulares que integram as bases sociais da CNTE.

As fontes primárias confirmam tudo que foi exposto no capítulo dois e que remete à oposição sistemática que a CNTE tem realizado contra a mercadorização do ensino. Todavia, nota-se que essa tendência à resistência tem sido mais contundente após o golpe de 2016. Nos anos anteriores os textos demonstram uma visão mais superficial acerca das contradições do capitalismo contemporâneo na sociedade e da ofensiva do mercado financeiro e dos reformadores empresariais na escola pública, como se poderá notar, por exemplo, na análise dos *Cadernos de educação*, publicação da Escola de Formação (ESFORCE), da CNTE.

É importante destacar as fontes primárias que indicam a disputa pelos encaminhamentos da política educacional daquelas fontes, também primárias, mas que se referem à disputa pelo currículo. Embora tais conflitos sejam indissociáveis, este capítulo está dedicado ao esclarecimento do segundo quesito. O primeiro foi aprofundado nos capítulos anteriores. De resto, é preciso registrar que no campo das políticas educacionais existem importantes textos encontrados na biblioteca da CNTE referentes aos principais movimentos em defesa da escola pública desde o fim do regime militar. São obras de referência, por exemplo, produzidas pelos integrantes do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), e, também, da Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

Dentre os mais antigos textos que abordam a questão curricular, está a fascículo: “Brasil: Entre o caos e a esperança: análise da situação educacional brasileira” (CNTE, 1994). O texto realizou uma precisa análise de conjuntura em um momento de nascimento e fortalecimento da hegemonia neoliberal durante os governos Collor e Itamar. Seu capítulo dois foi inteiramente dedicado à análise da situação educacional brasileira. Este período corresponde às disputas travadas em torno do conteúdo a ser aprovado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB) e naquele período a CNTE não poderia ter a previsão de que a proposta do Projeto de Lei aprovado na Câmara seria então golpeada pelo Senador Darcy Ribeiro. Isto se confirma na seguinte denúncia:

O projeto de Lei da LDB tramitou por mais de dois anos na Câmara Federal, sendo aprovado naquela casa em 1993. Hoje, ainda está na dependência da aprovação pelo Senado, tendo seu trâmite dificultado por setores conservadores que não aceitam os avanços nele vistos. Segundo o sociólogo e deputado federal pelo PT, Florestan Fernandes, esta é uma ação deliberada de um estado dominado por uma elite que tem medo de educar seu povo [...] (CNTE, 1994, p. 16)

A CNTE e os intelectuais de referência desta entidade nutriam fortes expectativas de que o texto seria aprovado e se conquistariam graus elevados de democratização da escola pública e de melhoria na qualidade da educação nacional. Tanto é verdadeira esta afirmação que o documento apresentou análises feitas por Dermeval Saviani e por Carlos R. Jamil Cury. Saviani desconfiou de problemas de ordem política no processo de aprovação, provocados pela base conservadora, que poderiam retirar do texto as conquistas dos setores progressistas à medida que conseguiram protelar a aprovação do projeto de lei, mas celebrou a perspectiva de se aprovar o Sistema Nacional de Educação (SNE) e a redefinição do papel do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tendia a ser um órgão legítimo e autônomo, se assim fosse aprovada a redação do ano de 1993. Por sua vez, Cury reproduziu a comemoração de Saviani sobre a possibilidade de aprovação do Sistema Nacional de Educação (SNE), destacando o papel da União como garantidor da unidade jurídica, pedagógica ou administrativa do Sistema (CNTE, 1994). Como se sabe, tais expectativas foram frustradas pelo golpe da LDB deflagrado por Darcy Ribeiro.

Esse documento também é expressão do clima de **participacionismo** no qual o movimento sindical brasileiro estava dando seus primeiros passos no período. Havia grande expectativa, na ocasião em que o referido documento foi publicado, de ampliação do direito à educação, conforme está expressa na disposição da CNTE em apresentar-se como força social apta a disputar o “Plano Decenal”, que deveria ser implementado no período 1993-2002 pelos governos brasileiros, em consonância com os acordos firmados na Conferência de Educação para Todos, promovida pela Unesco em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento internacional, o Brasil, junto com outros países subalternos da arquitetura capital-imperialista, firmou compromissos para suprir as Necessidades Básicas de Educação (NEBAS), tendo como alvo o combate ao analfabetismo e a ampliação da oferta de vagas relacionada à permanência dos estudantes no ensino fundamental. Para a CNTE e para as “forças sociais comprometidas com o ensino público e gratuito” (CNTE, 1994, p. 22) aquela era a chance de defender o atendimento às demandas específicas do ensino de 1º e 2º graus. Não se assumiu nenhuma

posição ingênua de que o Plano seria a panaceia da educação brasileira, mas a Confederação defendeu a necessidade de “acompanhar e fiscalizar o acompanhamento desse Plano” no âmbito do Conselho Consultivo do Plano Decenal. A posição crítica da CNTE pode ser notada no seguinte documento em análise:

O Plano Decenal apresenta velhos temas, revestidos de uma nova roupagem, compondo uma educação de caráter neoliberal, aproximando-se de bandeiras tradicionalmente utilizadas pelos setores progressistas de educadores, assim: qualidade, gestão democrática participativa, autonomia financeira, pedagógica e administrativa se traduzem agora respectivamente, em qualidade total e produtividade, descentralização e parceria, autonomia e redução do papel do Estado. Esta tática de flexibilização das propostas ao sabor das mudanças é que permite dissimuladamente a manutenção da hegemonia da política educacional pelas elites tradicionais. (CNTE, 1994, p. 32)

Ademais, o documento em lide reitera de forma explícita a adesão da CNTE ao participacionismo, isso por que se afirmou sua presença no Fórum que foi criado pelo Ministro da Educação (MEC) do governo Itamar Franco, Murílio Hingel, em julho de 1994. Trata-se do Fórum Permanente do Magistério da Educação Básica que, para a CNTE, teve expressiva importância, especialmente por ter promovido a “assinatura do ‘Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação’” (CNTE, 1994, p. 22). No âmbito do Fórum e do Pacto, a CNTE agudizou sua disputa pela aprovação de uma lei que estabelecesse o piso salarial nacionalmente unificado dos trabalhadores em educação. Estes são, por sinal, méritos da CNTE no campo das conquistas econômico-corporativas, em que pese a necessidade de forte vigilância expressa nas frequentes ações judiciais contra alguns entes federativos e instituições que representam os interesses do empresariado e que querem fazer retroceder direitos. A pauta do piso salarial nacional teve seus primeiros sinais de avanço no âmbito do aparelho de Estado nesse período da primeira metade da década de 1990, mas só foi aprovada em 2008 e vem sofrendo constantes ataques, mesmo com amplas decisões jurídicas a favor dos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Mas, o trabalho da CNTE tem sido intenso na luta para não permitir retrocessos no que tange a este direito.

Retomando os destaques do documento de 1994, acreditava a CNTE que estava em curso uma ofensiva do Estado e do patronado contra a CUT que, segundo o documento, mantinha-se firme em sua defesa de “um sindicalismo desatrelado do Estado, livre das conciliações com os patrões. Democrático em suas decisões internas, e representativo dos desejos populares, portanto, de massas”. (CNTE, 1994, p. 27). Note-se que tal visão da CNTE refere-se à CUT e foi registrada no ano de 1994: período de forte adesão do sindicalismo cutista ao modelo participacionista e de quase irrestrita abertura para dialogar com a ortodoxia

neoliberal, ao ponto de defender as pautas da grande burguesia interna nacional na expectativa de um retorno positivo no campo dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Expressa-se em seguida o que parece ser uma mea-culpa por parte da CNTE com relação ao participacionismo. O documento alerta que o tripartidismo “garante apenas a manutenção dos empregos e salários, para os setores envolvidos. Isso reforça o tradicional corporativismo sindical, e não abre alternativas para as demais categorias” (CNTE, 1994, p. 28). Além disso, a Confederação atacou os resultados obtidos no âmbito das câmaras setoriais, classificando-os como pouco expressivos, pois os dirigentes sindicais estavam olhando apenas para parte de uma demanda mais emergencial do sindicalismo brasileiro e deixando de priorizar uma nova política de desenvolvimento. Com isso a CNTE defendia a necessidade de que o movimento sindical pensasse em como incorporar as massas de trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade que estavam fora das possibilidades de engajamento na estrutura sindical tradicional, visto que constituíam a grande massa de desempregados.

O texto é concluído com considerações acerca da ação tática e fornece indicativos sobre o projeto de educação e sociedade que a CNTE preconiza. Ao referir-se à ação tática, a CNTE destacou sua luta pela aprovação da nova LDB norteada pelos princípios de educação pública, gratuita, laica e universal e, também, seu engajamento em prol da aprovação de um Plano Nacional de Educação conforme proposto pelo Fórum Nacional de Educação. Afirmou, também que suas ações no campo tático respaldavam-se no acúmulo de experiência oriundo do histórico de lutas do início da década de 1990, quando houve registro de inúmeras greves, mobilizações e campanhas. E concluiu que o conjunto das referidas ações na disputa pela dilatação de direitos e da democratização da escola pública requeria que a sociedade brasileira ingressasse na disputa do Plano Decenal (1993-2002).

Interessante notar que a pauta da organização por local de trabalho esteve em evidência também nas linhas finais do documento, à medida que a CNTE assumiu compromissos contra a exclusão escolar, defendendo a organização dos trabalhadores por escolas, e a criação de fóruns que aprofundassem “a discussão sobre a reestruturação capitalista e seus impactos sobre a escola, sobre a organização sindical, sobre as formas de resistência” vistas como “pautas indispensáveis” (CNTE, 1994, p. 35).

Em síntese, as aproximações com relação à questão curricular são bastante superficiais neste documento, sendo seu clímax instaurado em torno da aprovação do projeto de Lei da LDB. Não se observa no inteiro teor do documento qualquer perspectiva que vincule o movimento sindical e a disputa por um projeto de educação escolar articulado com a perspectiva de superação da sociedade capitalista. O que se evidencia é um apego a este sistema ou a crença

na impossibilidade de sua superação, enquanto se aguarda o florescimento da sociedade democrática. Confirma-se assim tudo que os principais analistas críticos do sindicalismo brasileiro e do sindicalismo dos trabalhadores da educação têm exposto sobre a viragem no caminho da defesa da **cidadania**, cada vez mais apassivada, em detrimento do projeto anterior do **novo sindicalismo** de buscar por reformas mais amplas, inclusive de superação da tutela do Estado. Assumiu a CNTE o mesmo discurso da CUT de ampliação da capacidade dos cidadãos serem governantes no interior desse sistema social que se acredita ser passível de democratização, por meio da realização de ajustes que sejam bons para patrões e empregados. É com essa crença em um Estado como ente acima das classes sociais que a CNTE se pronuncia pelo compromisso com a construção de uma sociedade justa e solidária na qual todos os trabalhadores da educação devem estar empenhados em edificar, enfrentando

[...] os novos desafios postos, **propondo a formação plena para a cidadania**. Cidadania que significa mais que preparar para as novas necessidades do processo de trabalho; mais do que a mera discussão de direitos do consumidor. Cidadania, numa sociedade democrática é preparar qualquer cidadão¹⁹⁰ para ser governante, pois este é um tempo de transformar radicalmente não apenas a política da pedagogia, mas, fundamentalmente, a pedagogia política. (CNTE, 1994, p. 35, grifos meus)

Obtêm-se aqui, nesta fonte primária, valiosas pistas sobre qual projeto de sociedade, de ser humano e quais tendências servirão para se formar as novas gerações das classes trabalhadoras. **O objetivo da proposta político-pedagógica e curricular que se anuncia desde esse período pela CNTE é o de dilatar as conquistas democráticas na sociedade capitalista, de formar o cidadão como aquele que pode gerir e participar desse modelo de sociedade cujas contradições fundamentais não são totalmente enfrentadas no texto**, estão subsumidas. Não se considera, por exemplo, que a própria cidadania é frequentemente ameaçada em nome dos interesses do capital, que pode reduzi-la ou cercear os cidadãos de liberdades fundamentais para garantir a continuidade ou ruptura de um modelo econômico,

¹⁹⁰ Não se pretere nessa tese a possibilidade de formação plena do cidadão e da cidadã, de indivíduos que se apropriem da realidade e sejam homens e mulheres do seu tempo engajados na luta pelos direitos e envolvidos na disputa política pela dilatação da democracia. **A crítica à noção de cidadania é que ela não pode ser o fim do projeto de sociedade e, conseqüentemente, do processo pedagógico**. A cidadania pode integrar um projeto político e pedagógico superior, mas tal projeto vislumbra a transformação da sociedade cidadã capitalista em um projeto de transição do socialismo ao comunismo, no qual a luta cidadã por direitos será substituída pelo usufruto da socialização das riquezas para todos os indivíduos. Em uma sociedade socialista o que se buscará será a plena reprodução do gênero humano, produzido historicamente, nas individualidades de cada ser singular. Portanto a cidadania pode ser um meio, uma necessidade imediata para sobreviver as opressões derivadas das crises estruturais do capital, mas não possui em si capacidade de realizar as transformações estruturais mais profundas, posto que é uma concepção burguesa que tem no campo democrático-popular seu apogeu, mas é desprovida da capacidade de transformação das estruturas da qual é signatária máxima em termos de representação do tipo de indivíduo que pode se formar; portanto, precisa que se planeje o momento do seu fim, da sua superação, embora, reitere-se, seja ela indispensável no bojo de um projeto social e humano completo.

como aconteceu em 1964 e em 2016 no Brasil. No primeiro caso, para conservar o modelo econômico de capitalismo dependente-associado ocorreu uma ruptura política com a imposição da ditadura militar; no segundo caso, em nome da recomposição da hegemonia neoliberal ortodoxa no bloco no poder, se procedeu com a destituição da presidenta Dilma Rousseff.

De modo geral, as categorias conceituais que sustentam o acervo crítico da CNTE contra a pedagogia do capital são, além da formação para o exercício da **cidadania**; a luta pelo **direito à educação**; a **valorização das experiências dos alunos**; o **combate ao neoliberalismo**, ao **tecnicismo** e às modernas formas de controle que derivam de tais teorizações sobre o trabalho dos profissionais da educação por meio de livros didáticos, plataformas digitais, modelos de superação e gestão privadas adotados pelas escolas públicas; a defesa do tripé **trabalho/salário/formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação**; e a disputa para implementação do **sistema nacional de educação**. Quanto a estes aspectos nota-se uma farta variedade de argumentos presentes em todas as fontes primárias examinadas que compreende o tempo de 1990 a 2022: cadernos congressuais; textos informativos, jornalísticos e políticos, entrevistas, entre outros. Contudo, há uma variação, o teor da crítica possui momentos de maior dureza e um expressivo período de brandura.

A presença de parte das categorias mencionadas se faz constar em um documento mais recente: **Educação: o perfil e a agenda privatista do Congresso Nacional: legislatura 2015-2019** (CNTE, 2017), elaborado pela CNTE junto com o Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar, sob a coordenação de Maria Lúcia de Santana Braga (CNTE, 2017). O livro apresenta a tendência crítica lastreada em dados da realidade. Através de uma rigorosa investigação assentada na sistematização e análise dos dados quantitativos, o documento concluiu que naquela legislatura o movimento conservador estava em ascensão no Congresso Nacional. Ocorreria o “avanço das forças conservadoras e a diminuição da representação dos trabalhadores”, que prenunciou “ameaças aos direitos sociais, trabalhistas, sindicais, previdenciários e políticos” (CNTE, 2017, p. 81). Na educação, o texto sinalizava, conforme “opinião de vários parlamentares mais à esquerda” para a existência de um movimento voltado ao “processo de privatização de parte da educação brasileira” (CNTE, 2017, p. 81). Sobre a educação básica constatou-se que o perfil da Bancada da Educação no Congresso Nacional está impregnado de “forte presença empresarial” e, por isso, a correlação de forças estabelecida tanto no Executivo quanto no Legislativo era “desfavorável aos defensores da educação pública” (CNTE, 2017, p. 81). Daí o aviso sobre a possibilidade de aprofundamento da “mercantilização e da privatização da educação brasileira” (CNTE, 2017, p. 81).

Em anos anteriores pode-se notar a postura muito mais branda nos documentos voltados para formação e socialização de conhecimentos pela Escola de Formação. Parece que entre 1994 e 2016 não se fazia necessário realizar tantos embates, pois imperava um suposto e pouco desconfiado clima de diálogo democrático, de participação, com algumas pendências a serem resolvidas, mas que era só uma questão de tempo para que fossem equacionadas. Alguns dos documentos comprovam este aspecto detectado de um tempo de **vazio crítico**¹⁹¹ da CNTE no período de 1997 a 2016. É importante ressaltar que, quando se está tratando das ações de formação compreende-se que nem todas chegam aos filiados, que, como já dito, outras tendências controlam alguns sindicatos de base e que existem filiados que não se identificam ou não possuem conhecimento sobre as ações da CNTE, indicando-se a existência de um campo vasto para a pesquisa educacional brasileira desvendar e apresentar possíveis resultados desconhecidos.

Dentro do período aqui conceituado de **vazio crítico** se observa o refluxo e esterilização das ideias marxistas na educação e a predominância da perspectiva pós-estruturalista, pós-moderna e neopositivista. Um fascículo de caráter formativo, a apostila intitulada “Um novo conceito de atuação sindical” elaborada pela Secretaria Nacional de Formação da CNTE é símbolo das abordagens predominantes do período do **vazio crítico**. Este fascículo integra o programa que a CNTE lançou: Programa Nacional de Formação prevendo constituir 40 turmas e formar dois mil dirigentes sindicais no país. O Programa¹⁹² no qual a apostila aqui examinada se insere recebeu apoio financeiro do Sindicato dos Educadores da Suécia (*Läraryrörbundet*). Os elaboradores da concepção pedagógica interpretaram que o conceito de eixo refere-se a um conjunto de quatro temas abrangentes aos quais se somam conteúdos acessíveis para socialização junto aos alunos, dirigentes sindicais, através de fascículos para estudo. Somente o último eixo¹⁹³ era desprovido de fascículos, por organizar um agrupamento de temáticas transversalizantes. O trabalho de Both (2016) teve como objeto de estudo essa política de

¹⁹¹ Através de tal conceito se quer afirmar um refluxo da crítica das políticas educacionais, da pedagogia e do currículo no interior da CNTE. Pela opção por seguir nos caminhos do participaçãoismo, inúmeras contradições do sistema capitalista foram silenciadas. Apenas a pauta econômico-corporativo jamais deixou de ser examinada a partir do crivo de rigorosas e densas críticas jurídico-políticas. Mas na educação imperou um estilo *light* e abriram-se as portas não só para concepções neoconstrutivistas, neoescolanovistas, como para a própria pedagogia das competências, ainda que pelo disfarce da naturalização das avaliações, especialmente as externas. É como se houvesse um coro em torno da ideia: “o capitalismo é a nossa realidade e não existe como superá-la” e “a educação capitalista é a nossa realidade e temos que aceitá-la” durante o período do **vazio crítico**.

¹⁹² Programa disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/programaformacao_projeto.pdf. Acesso em: 4 de março de 2022.

¹⁹³ Os eixos são: 1) Concepção e política sindical”; 2) Formação de Dirigentes Sindicais; 2) Planejamento e Administração Sindical; e 4) Temas Transversais.

formação em sua totalidade. O autor expõe sérias limitações dessa proposta de formação com as quais esta pesquisa está de pleno acordo.

O 5º fascículo do eixo 1, que se volta para a concepção política e sindical, possui como título: “*Movimento sindical na educação no Brasil*”. Redigido por João Antônio Cabral de Monlevade (MONLEVADE, 2014) o documento é um caderno de estudos com 339 páginas, organizado em 4 temas e contendo, ainda, dois anexos. O primeiro tema aborda o conceito de profissionais da educação; o segundo se propõe a realizar um resgate das etapas históricas da atividade docente no país, desde o período jesuítico à contemporaneidade; uma incursão na história do sindicalismo docente é realizada no terceiro tópico; e, por último, são apresentados o que o Monlevade considera como desafios para o movimento sindical.

Não custa lembrar que o curso é dedicado a professores e professoras que enveredam na atividade de dirigentes sindicais, sendo eleitos em suas entidades e selecionados para uma das vagas do curso de acordo com os critérios de 1 vaga para cada sindicato com 50 mil associados, conforme previu seu projeto original. Em todo o programa a discussão propriamente pedagógica, escolar, que se tem registro disponível, limita-se exclusivamente ao referido fascículo. Ao todo são 14 fascículos que se encaixam nos três eixos. No quarto eixo, que trata dos temas transversais são postos alguns conteúdos de educação e problemas que a ela se associam, mas não foi possível o exame destes em função de ter sido previsto que essa etapa da formação ocorreria “em parceria com as secretarias das entidades filiadas” e seu objetivo seria “instrumentalizar dirigentes e militantes dos sindicatos filiados à CNTE, nos debates de questões enfrentadas pela categoria em atividades permanentes com temas específicos”. Já a definição dos temas deve ocorrer “de acordo com as necessidades prementes ou conjunturais e de curto prazo da mobilização da categoria” e a realização da formação referente ao eixo conforma a “necessidade de cada entidade”¹⁹⁴. São listados nos eixos transversais os temas do “Financiamento da Educação – FUNDEB”, “**Currículo**”, “Formação continuada”; “Orçamento público e educação”; “Reforma sindical, trabalhista e os trabalhadores da educação”; “Neoliberalismo, estado mínimo e serviço público”; “GAT’s e a Mercantilização da Educação”; e “Capacitação de membros de conselhos municipais e estaduais de educação e demais Conselhos”¹⁹⁵. Por este último tema transversal se percebe a preocupação da ESFORCE em

¹⁹⁴ Programa disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/programaformacao_projeto.pdf. Acesso em: 4 de março de 2022.

¹⁹⁵ Programa disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/esforce/pdf/programaformacao_projeto.pdf. Acesso em: 4 de março de 2022.

reiterar a formação dos seus agentes na base, para que estejam preparados e inclinados no participacionismo.

Ademais, os métodos utilizados na formação dos sindicalizados são superficiais e aligeirados assentando-se em metodologias próprias das pedagogias do “aprender a aprender”, que estimulam os cursistas, a partir de um conhecimento raso do problema, a buscar por outras informações no universo da suposta sociedade do conhecimento. Desse modo, está correta a denúncia de Both (2016) sobre a perspectiva tecnicista desse programa de formação. São suas atividades construídas nos moldes da **instrução programada**. São seus conteúdos bastante ecléticos e, como em todo curso que não pressupõe a formação consistente, teórica, conceitual, ainda mais se tratando de trabalhadores da educação, muito pouco favorece as duras e grandiosas demandas impostas no cotidiano dos conflitos e da luta de classes.

Vilmar Both esclarece que cursos como esses foram criados e estimulados pela tendência hegemônica, a ARTSIND, com intenção de dar sequência à política de formação da CUT, ainda que não pudesse mais contar com os recursos do FAT para ofertá-los. Both conta que alguns dos cursos da CUT foram financiados pela Scania e pela Unesco. Já a formação em análise da CNTE, como dito, contou com parceria para financiamento por parte da maior entidade sindical de professores da Suécia. Em concordância com este autor e atualizando seus argumentos, entende-se ser essa alternativa **pleno desvio de foco e forma de drenar recursos ou desenvolver parcerias antiestratégicas para formação de profissionais na CUT e dos trabalhadores da educação na CNTE**. Além disso,

Quando nos referimos a esse agrupamento teórico do programa de formação como sendo estruturado de maneira desagregada, o que objetivamos é demonstrar que o programa de formação da CNTE oferece um instrumental insuficiente diante do desafio da necessidade de compreensão da totalidade do modo de produção. Apesar de apresentar alguns aspectos relevantes da realidade, a ausência de uma configuração unitária e coerente, não permite uma análise radical das contradições sociais que estão na raiz do que se apresenta, de forma mediada, como desafios de luta dos trabalhadores em educação. O não alcance de compreensão dessas contradições centrais pode levar, e geralmente conduz, a ações estratégicas de luta que visem às consequências, confundindo-as com as causas centrais. (BOTH, 2016, p. 233)

O caráter enfaticamente instrumental desta formação pode ser observado nos conteúdos dos fascículos que compõem este agrupamento de temas administrativos e pragmáticos. Neles, são apresentados elementos a serem considerados pelo dirigente, alguns deles, de ordem extremamente pragmática, ao ponto de ensinar ao dirigente uma espécie de protocolo do dia-a-dia na sede da entidade com as tarefas que deve desenvolver e, mais recentemente, no fascículo sobre o que fazer ao se tornar diretor de um sindicato, encontramos, inclusive, dicas sobre a necessidade dos dirigentes interagirem com os trabalhadores da base para além dos espaços relacionados à militância e ao trabalho. (BOTH, 2016, 236)

É neste prisma que foi organizado o fascículo *Movimento sindical na educação no Brasil* (MONLEVADE, 2014). Os conceitos são abordados com alto grau de superficialidade, embora se proclame na “Apresentação” do documento que o seu texto foi

todo ele, concebido e estruturado pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação, a partir da **concepção de uma Educação Integral** e de uma proposta **político-metodológica pautada pela compreensão de sujeito e de realidade como totalidades históricas**, do **trabalho como princípio educativo** e de **construção coletiva do conhecimento**. (MONLEVADE, 2014, p. 6, grifos meus)

Esse fragmento anterior é de elaboração da diretoria da CNTE. Ao buscar no mesmo módulo, que se compromete a tratar do movimento sindical **na** educação no Brasil, as categorias conceituais em que se assenta aquele momento formativo propagandeado conforme excerto acima, de pronto depara-se com o abstrato e confuso conceito de educação como “o processo de **transmissão e indução de cultura** que se dá no convívio entre gerações numa determinada sociedade”, sendo que a **indução** é entendida pelo autor como “**o que se cria de novo no contato das gerações**” e a **cultura** é “é toda criação espiritual e material dos grupos humanos, resultantes de sua interação com a natureza, com a sociedade e com os **seus produtos: a linguagem, a arte, as ciências, as tecnologias, as religiões.**” (MONLEVADE, 2014, p. 6, grifos meus). Ora, logo pode-se afirmar, em outras palavras, que é dever da educação, entre outras tarefas, transmitir a religião (produto da cultura) ou, seguindo a lógica da indução, criar religiões por meio da educação. O autor não especifica ou diferencia a natureza e especificidade do trabalho pedagógico, tampouco trata da relação que o professor desenvolve com relação ao saber escolar. Modalidades distintas de educação desenvolvidas na prática social são niveladas e indistintamente apresentadas pelo autor. Desse modo, nota-se a orientação ontológica espontaneísta, não dialética, típica do conceito antropológico de cultura e que mistifica a realidade e o processo de humanização das novas gerações.

Ao tratar sobre a educação escolar, especialmente, e sua condição atual, o autor reitera a descaracterização do objeto de trabalho com o saber escolar. Para ele, “O que constituiu originalmente a escola foi, portanto, o processo de ensino-aprendizagem, intencional e sistematizado. Hoje, seu papel foi ampliado: na escola, não só se ensina e se aprende, mas se educa”. Nota-se uma visão muito similar à que tem sido pregada por Miguel Arroyo e que será analisada em outro documento da CNTE. Para Monlevade (2014), o processo de ensino e aprendizagem, isto é, o saber escolar não representa completamente ato educativo inerente à esta instituição. Existe uma substância além de ensinar e aprender. Substância especial e não explicada em detalhes no fascículo. Quer dizer, as relações intencionais e planejadas da escola no processo de transmissão e assimilação do conhecimento clássico não representam a integralidade do ato de educar. Existe outro elemento a ser desenvolvido na escola em separado, que é um ato de educar que surge como um termo desprovido de explicações e se pode supor, considerando as influências que parecem nortear as concepções de educação em geral, que a

escola pode ensinar tudo que é produzido no campo do que ele chama de indução, o que envolve os conhecimentos cotidianos que são socializados independentemente da existência da escola.

Além disso, a formação serve como difusora de uma visão que nada condiz com o que se anuncia na apresentação, ao se autoproclamar o trabalho como princípio educativo entre as bases que a norteiam. Muito pelo contrário, defende-se tudo que os teóricos que edificaram esta categoria conceitual dialética materialista combatem: a limitação da formação humana preconizada no projeto burguês da formação técnica especializada. O autor festeja tal perspectiva para a própria formação de professores, no curso Normal de nível médio que, uma vez ofertado, se coloca dentro da lógica reducionista e fragilizada de nível médio integral ou subsequente que está posta na legislação educacional brasileira:

Um passo importante foi a implantação de Cursos Técnicos de Nível Médio, com um currículo ao mesmo tempo pedagógico e de uma área técnica específica. A finalidade desta medida é conferir para estes profissionais diplomas que representem uma titulação socialmente reconhecida para ingresso e progressão numa carreira pública de profissionais da educação escolar. Esses cursos foram reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (Área 21 da Educação Profissional) e, recentemente, ganharam uma versão em nível superior, dentro do Catálogo de Cursos de Tecnologia do Ministério da Educação: Curso Superior de Tecnologia em Processos Escolares. (MONLEVADE, 2014, p, 13)

Como disputar um currículo desenvolvimentista para as massas defendendo o aligeiramento e inserção rápida de professores nas escolas das massas? A história do curso Normal possui íntima relação com a inserção das políticas produtivistas implantadas na educação a partir do regime militar. Mais recentemente, os cursos denominados tecnológicos, objeto de comemoração do autor, se voltam, também, para empobrecer a formação dos profissionais da educação e enriquecer os donos dos Institutos Superiores.

A formação tecnicista explícita no fascículo analisado deixa de tocar em aspectos essenciais do debate educacional. Seu ponto mais crítico se demonstra na luta pelo piso. Suas atividades ficam no campo muito superficial e tratam, por exemplo, da história da educação, não pelo seu valor social na formação da personalidade do professor e que possibilite uma visão de mundo lógico-concreta, com as ferramentas para estimular o estudo aprofundado das questões pedagógicas e científicas do saber escolar, muito menos em embasar politicamente o professor para estar munido das armas da crítica, necessárias para o confronto com o empresariado e o irracionalismo da agenda pós-moderna. Opta-se por exercícios simples e que, provavelmente, desestimulam o interesse pelo debate profundo sobre a educação e, desse modo, obnubilam-se os graves problemas que se escondem ao fugir do confronto com as questões prementes. Exemplo de como um conteúdo histórico clássico que, se bem aproveitado, poderia orientar um debate contemporâneo imprescindível; mas, tratado de forma aligeirada, leva ao

reduccionismo do texto e da atividade proposta no fascículo, está no financiamento da educação. Essa questão relaciona-se diretamente com a atualidade da estrutura educacional brasileira, mas que condensa a herança histórica. No lugar de promover uma reflexão crítica, rica de conteúdos clássicos que possibilitem nexos e relações entre o presente e o passado, entre a contradição e a superação do problema histórico, opta-se por uma atividade nos moldes positivistas do empiriocriticismo que chegam a questionar determinados elementos isolados da realidade como o elevado preço das coisas, o rebaixamento dos salários, mas não se compromete com a análise, muito menos instrumentaliza os trabalhadores da educação para que possam dar conta de transformações profundas na estrutura da realidade. No lugar da proposta implementada, evidentemente, que em uma outra conjuntura e perspectiva de formação, o debate poderia ser direcionado para as problemáticas relativas à ausência histórica, necessidade de implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e para a disputa pela ampliação dos gastos orçamentários, especificando as mazelas provocadas pela priorização do pagamento dos rentistas em detrimento dos direitos sociais dos trabalhadores, assuntos excluídos desse debate tecnicista e das demais apostilas, como demonstra Both (2016). Na metodologia adotada, deu-se preferência a atividades como:

SUGESTÕES PARA AÇÃO

- Discutir com os colegas a questão do financiamento da educação: é por tributo direto (tipo subsídio literário ou atual previdência social), é por vinculação de impostos (como hoje se dá) e é por mensalidades dos alunos.
- Vantagens e desvantagens de cada proposta em relação ao emprego e salários dos profissionais da educação e aos direitos da população ao ensino.
- Reunir os funcionários e funcionárias da escola e discutir os traços de escravismo até hoje existentes no trabalho e nas relações deles nas escolas públicas. (MONLEVADE, 2014, p. 27)

Pode-se detectar, diante do exposto, que a posição participacionista empobreceu a CNTE e diminuiu sua capacidade de liderar com eficácia e ser referência, mesmo nos limites do sindicato oficial de Estado e do modelo verticalizado, para as bases sociais pensarem em políticas de formação consistentes, bem elaboradas e para serem disputadas no âmbito do aparelho de Estado. A Secretaria Nacional de Formação da CNTE, não apenas nesse documento, mas em outras ações, como indicou Both (2016), e nos documentos que foram analisados na biblioteca desta entidade, não possui solidez nem uma diretriz forte de política de formação consistente no sentido de instrumentalizar suas bases sociais.

A Escola de Formação tem sido responsável também pela elaboração dos *Cadernos de Educação*. Como informado, não todos os cadernos foram identificados na biblioteca da entidade e no portal da entidade. O Quadro 11 informa detalhes acerca das 10 edições disponíveis dos Cadernos disponíveis produzidos pela ESFORCE da CNTE.

Quadro 11 - Temas dos *Cadernos de Educação* produzidos pela ESFORCE (CNTE)

<i>N</i>	<i>Título</i>	<i>Dados da publicação</i>
21	Diretrizes para a carreira e remuneração	Ano XIV, n. 21, Outubro de 2009
22	Saúde dos(as) trabalhadores(as) em educação	Ano XV, n. 22 – janeiro a junho de 2010
23	V Encontro Nacional do Coletivo Antirracismo “Dalvani Lellis”	Ano XV, n. 23 – julho a dezembro de 2010
24	PNE: A visão dos trabalhadores em educação	Ano XVI, n. 24 – janeiro a junho de 2011
25	Direito à aposentadoria	Ano XVI, n. 25 – julho a dezembro de 2013
26	Políticas educacionais em debate	Ano XVIII, n. 26 – janeiro a junho de 2014
27	Fundeb	Ano XVIII, n. 27 – julho a dezembro de 2014
28	PNE: Mais futuro para a educação brasileira	Ano XVIII, n. 28 - Edição especial
29	Crianças e adolescentes: sujeitos titulares de direitos	Ano XIX, n. 29 – julho a dezembro de 2015
30	Reforma do Ensino Médio e BNCC	Ano XXII, n. 30 – janeiro a junho de 2018

Fonte: elaborado pelo autor desta tese.

Durante a coleta de documentos na biblioteca física da CNTE foi possível localizar um caderno mais antigo, de janeiro de 1997. Trata-se do 5º volume, 1ª edição, dos *Cadernos de Educação*. Tal documento possui como título: “Currículo nacional” (CNTE, 1997). O *Caderno* contém uma apresentação elaborada pela Secretaria de Assuntos Educacionais da Confederação, e possui seis capítulos. Ele foi publicado em um momento histórico de refluxo das forças progressistas que foram derrotadas com a aprovação da LDB minimalista, em que pese algumas conquistas fundamentais obtidas por meio da atuação do FNDEP.

O momento era de discussão em torno dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a CNTE participou do seminário nacional ocorrido em março de 1996 que reuniu secretários de educação, especialistas dos estados e contou com a presença de Miguel Arroyo, tido como intelectual de referência pela Confederação, tanto que seu texto figura como o principal do

caderno aqui analisado, e suas proposições possuem repercussão em vários textos e falas dos agentes que integram e dirigem a CNTE até a atualidade. No referido caderno (CNTE, 1997) seu texto demonstra que as **pedagogias da prática** estavam exercendo naquele período significativa influência junto aos movimentos organizativos das classes trabalhadoras, vindo seu discurso bem a calhar para as perspectivas da força dominante do sindicalismo brasileiro, a ARTSIND. Através dele, também, a teoria pedagógica marxista foi confrontada, atribuindo-lhe a pecha de conteudista. Em contraposição, Arroyo apresentou como alternativa uma concepção multiculturalista e, da hipótese sustentada aqui nesta tese, populista.

Arroyo é historicamente engajado no campo das tendências pedagógicas da esquerda brasileira com sua **Pedagogia da Prática**. Conforme análise feita no quarto capítulo desta tese, essa é uma concepção de influência anarquista que se alinha a de Oder José dos Santos e a de Maurício Tragtenberg, usualmente tomado na atualidade para criticar o fato da escola denegar o saber gerado na prática social. Desde cedo e até os dias atuais, a produção de Miguel Arroyo é signatária dessa perspectiva empiricista, que foi se formatando ao gosto do pensamento pós-moderno.

O tempo em que se desenvolveu o seminário, no ano de 1996, e que se produziu o *Caderno*, no ano de 1997, é coetâneo à aventura de Arroyo à frente da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Por lá ele tentou implementar a **Escola Plural**, um projeto que visava reformular o currículo fazendo contraponto à pedagogia tradicional e tecnicista com foco nas suas próprias ideias que criticavam o sistema de seriação, o ensino de conteúdos e a preocupação com os métodos. Em seu texto “Os PCN e o movimento de renovação pedagógica”, primeiro capítulo desse *Caderno de Educação* da CNTE (CNTE, 1997), ele critica a concepção de currículo embutida no projeto de lei elaborado por Dermeval Saviani, aprovado pelo FNDEP e encaminhado para a relatoria do deputado Octávio Elísio na Câmara Federal. Segundo Arroyo, a proposta do referido Fórum não tinha capacidade de mudar a estrutura e iria deixar a educação brasileira nas mesmas condições em que se encontrava porque “pensou que era suficiente injetar conteúdos críticos para mudar as cabecinhas das crianças e um dia seja com vassoura, ou com ponta de fuzil, fazer uma revolução” (ARROYO, 1997, p. 14). Ao atacar o que ele chama de “Esquerda idealista que pensa que mudando a forma de entender a realidade, você muda a realidade”, o autor manipula seu texto para causar a impressão nos leitores de que a preocupação com os conteúdos e métodos defendidos pela esquerda que ele está atacando pretere as estruturas. Sua manipulação vem acompanhada de uma retórica que se volta para uma marca da sua trajetória teórica, apontada como uma hipótese que precisa ser mais profundamente examinada em estudos futuros e que consta no quarto capítulo: o populismo

pedagógico. Então, coerente com essa possibilidade, entende-se que a chave para o sucesso da pedagogia de Arroyo é: atacar as concepções tomadas como rivais da sua, mesmo no campo da esquerda, e atribuindo-lhes o caráter de despreocupação com a mudança das estruturas, banalizando-as ao rotulá-las de idealistas; em seguida, acenar para os indivíduos que mais sofrem as consequências nefastas da exploração capitalista, apresentando-se como aquele que detém o segredo do sucesso da educação dos excluídos, como se pode notar no excerto a seguir:

Enquanto não se mexe na estrutura escolar, o sistema escolar continuará sendo máquina peneiradora de repetentes, de excluídos e por coincidência são os negros, são os pobres, são os mesmos de sempre. É necessário uma proposta curricular? É, mas não podemos confundir um projeto educacional para o país, uma renovação pedagógica séria do sistema educacional brasileiro, apenas pelo que se dá, pelo que se transmite e pelo que aprende na escola? (ARROYO, 1997, p. 14-15)

E qual seria a proposta curricular preconizada por Arroyo? Defende ele ser o papel do trabalho pedagógico a valorização das experiências, um currículo que retomasse o que ele, saudosamente, aponta como rico período de experiências ocorridas entre as décadas de 1970 e 1990 e que ele apontava estar acontecendo nos municípios, muito mais do que nos estados, naquele período em que escreveu o texto. O que estava em jogo para a sua pedagogia era a questão da relação entre a cultura e a educação, a perspectiva multiculturalista, inserida em um contexto de miríades de experiências ignoradas pelas políticas governamentais, especialmente por parte do governo federal quando da elaboração dos PCN. Partindo dessa premissa, Arroyo advoga que a área do currículo não era o problema no Brasil; pelo contrário, foi a área em que os educadores mais avançaram. O problema central da escola para ele é o da própria organização da educação brasileira, da estrutura, por isso insistia em defender aspectos como a gestão democrática, a nova função social da escola, a nova função social dos professores e o projeto político pedagógico que são “as experiências mais ricas em nível nacional” (ARROYO, 1997, p. 17).

No confuso sistema que marca sua teoria, o máximo que é possível depreender é o fato de que Arroyo romantiza as condições objetivas ao acenar de maneira afetuosa com elogios para a formação e a prática dos educadores, hipostasiando-as, mas, logo seu discurso apaixonado reverte-se quando passa a culpabilizar os que não se enquadram em sua “cama de Procusto”. Em um país que rebaixou o nível de formação dos docentes pelas reformas perpetradas durante a ditadura militar e, também, precarizou as condições de vida e trabalho dos profissionais da educação entre as décadas de 1960 e 1970, e que sistematicamente concebe meios para afastar as classes populares dos níveis mais elevados de formação científica e tecnológica, Arroyo criava a seguinte realidade paralela:

Eu diria que nós temos de reagir a este diagnóstico tão negativo. Para mim, esta não é a cara da escola pública deste país, eu tenho insistido em todos os meus encontros que o neoliberalismo tem como estratégia desprestigiar o público, para destruir nossa consciência do público. Nos últimos quinze anos, muita coisa positiva se fez nesse país para que a escola não seja uma repetência sucessiva. **Os profissionais estão muito bem formados, temos capacidade qualificada mais do que suficiente neste país, para construir uma escola pública de qualidade.** O professor se desqualificou para ver “o que ensinar”, “o que não ensinar”, “como” ensinar, “para quem” ensinar, “como” levar em conta a cultura do educando, etc” (ARROYO, 1997, p. 12, grifos meus)

Todas essas ideias expostas são as mesmas que nortearam a proposta da **escola plural** por ele concebida quando foi secretário municipal de educação de Belo Horizonte (MG). Aos professores que não se enquadravam em seus ideais, disparou, em nítido antagonismo às suas falas elogiosas e comentários sobre experiências positivas praticadas nos municípios brasileiros:

O maior obstáculo que eu estou tendo em Belo Horizonte para construir um sistema único de educação básica, de 6 a 14 anos, são os professores. Não que eles, não estejam aderindo, estão aderindo, mas estão tendo dificuldade em aderir, a superar a divisória entre 4^a, 5^a, esses dois blocos, professor de 1^a a 4^a, professor de 5^a a 8^a. O professor de 5^a a 8^a está mais próximo da cultura do professor de 2^o grau, do que o professor de 1^a a 4^a. Enquanto o professor de 5^a a 8^a não se identificar com um projeto e com uma função social dele, de professor, de educação básica, garantia de direitos, não conseguiremos renovação curricular de 5^a a 8^a. Já o professor de 1^a a 4^a não por tradição, tem uma concepção mais globalizante do que seja a educação básica, concepção globalizante que deveria permear de 5^a a 8^a. Mas **o próprio professor resiste, o currículo resiste pelo ordenamento e se mantém o mesmo ordenamento nos PCN, nesse sentido parece pouco audaciosa a proposta.** (ARROYO, 1997, p. 16-17, grifos meus).

Parece que muitos municípios tinham professores bem formados e com experiências significativas, exceto Belo Horizonte. Por onde estavam, então, os professores bem formados do Brasil e quais as experiências exitosas mais importantes que Arroyo sempre estava destacando? Por que professores bem formados e, possivelmente, com domínio das experiências exitosas das décadas de 1970 a 1990 tiveram dificuldade de desenvolver um trabalho pedagógico assentado justamente em uma visão globalizante e em experiências que supostamente deveriam dominar? Não se duvida da existência de experiências de trabalhos de destaque em meio às ofensivas do capital, mas eles não são apontados pelo referido autor e suas formas não chegaram a se generalizar e serem registradas na literatura educacional brasileira. A formação do cidadão, a dilatação dos espaços conquistados no âmbito da democracia burguesa, cujo símbolo tem sido a construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico, tomado como referência nas orientações das pedagogias da prática e da pedagogia liberadora, têm sido temáticas majoritárias nos *Cadernos de Educação*. Daí que não é de nenhuma estranheza que a Confederação tenha grande simpatia e demonstre empenho na disseminação das posições defendidas por Miguel Arroyo. Defesas muito parecidas são

encontradas em produções publicadas muitos anos mais tarde, como as que constam no *Caderno 26* (CNTE, 2014), contudo adicionando ideias pós-modernas da moda como as do campo da **ecologia dos saberes** e do **pós-estruturalismo**.

O *Caderno 26* é uma dessas demonstrações. Tem ele como proposta debater as políticas educacionais, mas o leitor que espera um exame mais crítico acerca da ofensiva neoliberal na educação, da financeirização, das estratégias capital-imperialistas, da atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) e da reforma empresarial na educação brasileira vai se deparar com capítulos com produções bem ao gosto do pós-modernismo e de pedagogias que se aglutinam em torno do ideário do **aprender a aprender**.

Dividido em três tópicos (Currículo e projeto político pedagógico; Avaliação escolar; e Formação dos profissionais de educação) o documento só terá uma análise com um tom mais crítico da política educacional ao tocar nos sistemas de avaliação padronizados, das avaliações externas executadas no Brasil. Mesmo essa crítica é prenhe de naturalização e crença da possibilidade de um sistema avaliativo melhorado, mas sem que se toque nas estruturas. Surpreendente foi detectar que ao longo do documento inexistem sequer a palavra **neoliberalismo**. No momento em que o Todos pela Educação (TPE) já pautava a política brasileira e dava passos consolidados para favorecer a reforma empresarial na educação, uma revista da CNTE demonstrava estar de costas para o problema.

No campo da crítica aos sistemas padronizados de avaliação, Álvaro Moreira Hypólito (HYPÓLITO, 2014) sintetiza aspectos da obra de Diane Ravitch (2011) e de autores brasileiros para referir-se aos grupos empresariais e famílias bilionárias que tentam espoliar os recursos públicos destinados à educação pública, norte-americana e brasileira, que pautam as políticas empobrecedoras da formação de estudantes e professores através da perspectiva gerencialista de imposição de um currículo que determina a preparação para os exames censitários. Ele expõe os resultados obtidos pelo grupo de estudos do qual é integrante na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde realiza pesquisa etnográfica que conta com a técnica de grupos focais para indicar o que pensam os professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Pode-se notar como produções teóricas orientadas pelas perspectivas metodológicas relativistas enfraquecem tanto a análise quanto os resultados do objeto investigado, pois nem se chega à essência do problema e a maioria dos trabalhos acaba ficando no campo do denunciamento, sem possibilidade de encaminhar perspectivas de superação para as contradições, até porque muitas delas são ocultadas. Em outras palavras: em uma parte do texto a crítica aparece e logo rapidamente fenece, parecendo não ter sido feita anteriormente. O problema inicial reside no fato de que a educação está sendo analisada como um fenômeno

destacado da prática social global, condição que impossibilita a identificação das contradições e das categorias que delas emanam para caracterizar o problema como um fenômeno da prática social em sua totalidade determinante sobre a educação. Com isso, o autor parte de um pressuposto: a preocupação com o aspecto prescritivo da educação escolar; quando deveria ocupar-se de atrelar o objeto de investigação, a avaliação, aos antagonismos de classe que impedem o desenvolvimento do conjunto da humanidade e como a educação escolar tem sido politicamente tomada a serviço das classes dominantes para executar o propósito de interditar o desenvolvimento das classes populares e, ao mesmo tempo, ser um mercado altamente lucrativo. Dessa forma, a crítica pedagógica não identifica tais aspectos estruturais e dá sua contribuição para a manutenção do modo de produção capitalista. O trecho a seguir demonstra os limites da análise:

De fato, os métodos são tão prescritivos, que chegam a apontar o que o professor deve dar na aula tal, com o que deve iniciá-la, o que deve ler e quando, que tipo de leitura e exercício, assim por diante. Uma aula tem que ser concluída porque a próxima depende daquela. Se o método não for seguido e se a professora não cumprir os conteúdos e as atividades, o alunado vai se sair mal na prova, pois os processos de avaliação do próprio sistema são provas simuladas para buscar a melhoria de resultado do Ideb. (HYPÓLITO, 2014, p. 20)

Ainda que tenha mencionado algumas contradições sobre a ofensiva do empresariado na educação, o autor não as explora. A estrutura é esquecida e a prática pedagógica é isolada para ser alvo de crítica que tem a educação como um fim em si mesma. Por isso Hypólito parte para a crítica da educação tradicional, demonstrando que o sucesso da educação está condicionado a uma perspectiva democratizante baseado na reprodução de experiências como as relatadas por ele sobre um município que supostamente obteve êxito na formulação coletiva do projeto político pedagógico e, até mesmo, do dito caso de sucesso de um país europeu que está no centro da economia capitalista. Esses são modelos que este autor apresenta como solução do problema da avaliação e do ensino de qualidade na educação brasileira:

Uma definição muito prescritiva sobre o que devem ser as diretrizes curriculares e os parâmetros curriculares é ruim para a participação nas escolas. O exemplo da Finlândia, novamente, mostra que não há prescrição, as diretrizes são muito amplas, muito gerais, as escolas discutem o que fazer nas suas comunidades, em âmbito local. A experiência relatada (LEITE et al., 2012) é o exemplo de escola que abraça um projeto coletivo próprio, de forma responsável e consistente. O coletivo escolar teve embates com a prefeitura durante dez ou mais anos para preservar o número de professores, com tempo de preparo de trabalho, para que eles tivessem horário integral nas escolas. Os efeitos dessas ações parecem ter sido positivos. Tudo indica que as escolas públicas com bom desempenho apresentam elementos de participação relevantes para a sua organização e funcionamento. (HYPÓLITO, 2014, p. 24-25)

O que ele criticou anteriormente, o sistema fracassado de avaliação, passou a ser visto como natural, desde que se resolva o problema da alta prescritividade na forma de diretrizes e

parâmetros. Diante desses ajustes, o IDEB poderia até ser mantido, pelo que aparenta indicar seu texto. O problema não está neste sistema de avaliação em larga escala, nem na influência do empresariado, que talvez possa ser apaziguada por meio da conciliação com estes agentes.

Textos como esses foram bastante frequentes nas publicações da CNTE, entre 1997 e 2014, com algumas exceções, por isso a indicação de que nesse período **o vazio crítico** foi uma marca estável nas publicações da Confederação.

No mesmo documento há um texto que reitera a análise aqui realizada. Trata-se de um uma produção elaborada por Ocimar Munhoz Alavarse (ALAVARSE, 2014) que acaba mirando a relação entre avaliações internas e externas e a formação de professores. Ele critica o conteúdo filosófico e sociológico da formação dos docentes, especificamente no que concerne ao tratamento da avaliação educacional. **Segundo ele, a associação da opressão e exclusão da avaliação é uma crítica equivocada.** Tais problemas, sob o seu ponto de vista remetem-se “ao processo pedagógico coadunado com uma visão de escolarização, que não tinham (tem) o sucesso como objetivo principal”, sendo que “**não é a avaliação em si mesma que oprime ou exclui**”, afirma Alavarse (2014, p. 42-43, grifos meus). Por isso este autor julga que a formação de professores realiza crítica necessária à avaliação, mas insuficiente para formar um profissional que vai precisar avaliar:

Por isso, estamos diante de um paradoxo, que pode agregar dificuldades para o debate sobre avaliação escolar no seio do professorado. Não bastando essa lacuna na formação, para avaliar os alunos, nas escolas onde trabalham, os professores se veem, nos tempos correntes, diante de desafios adicionais, com as avaliações externas. É um quadro difícil para o movimento sindical, devido às consequências dessas avaliações, associadas às bonificações. (ALAVARSE, p. 44)

Com sua suposta pretensão isenta Alavarse redonda o mais grave problema das avaliações de larga escala ao aspecto das bonificações. Este representaria para ele o grande perigo. No geral ele naturaliza a avaliação externa e prega alguns ajustes em seu formato, frequentemente apelando para a necessidade de revisão da formação, de ampliação do debate democrático para dar sustentação a tais modelos. Evidencia-se uma falta de expectativa de alternar os padrões internacionais, portanto aceita-se passivamente tais avaliações como uma realidade dada. Todavia, espera-se fazer operar um novo sistema de avaliação que dialogue com os internacionais, mas que seja uma espécie de sistema mais brando a ser aplicado aqui no Brasil. De resto, o problema pode ser resolvido com ajustes nos quesitos gerais que devem ordenar a avaliação interna e externa, que são: quem controla a avaliação dos governos, que, segundo sua visão, visivelmente neutra, positivista, é “Hoje, praticamente, ninguém” (ALAVARSE, 2014, p. 55); quais são os procedimentos de acompanhamento e quem deve estar acompanhando o erro de medida e a qualidade das provas, que, no seu entendimento,

envolveria entidades da sociedade civil, mídia, entre outros em um processo que ele denomina de meta-avaliação; a criação de um código de ética para realização das avaliações; melhorar a formação do professor para que desenvolva a capacidade de compreender a relação entre avaliação interna e externa e possa estar habilitado para participar desses processos; etc. Para concluir sua crítica positivista, contendo constatações e proposições superficiais e naturalizantes do processo de avaliação, ele arremata:

A meta-avaliação resolve o problema do uso do resultado dessas avaliações, que **estão sem controle, governos de todos os tipos e partidos estão fazendo avaliações falando o que querem e ninguém sabe se aquilo está certo ou não**. A democracia é a desconfiança organizada, inclusive para a defesa dos direitos dos trabalhadores. (ALAVERSE, 2014, p. 55, grifos meus).

Não se sabe se após o golpe de 2016 e as medidas tomadas (aprovação da Emenda Constitucional 95, contrarreforma do Ensino Médio e a imposição da Base Nacional Comum Curricular) se o autor mantém a visão teórica e proposta sobre o que precisa ser alterado no sistema de avaliação.

Em que pese a presença de teorias pedagógicas que promovem uma visão esfacelada do currículo, da avaliação e da educação escolar como um todo, os *Cadernos de Educação* foram fontes de informação com alguns conteúdos importantes ao longo de sua produção¹⁹⁶. Mesmo nas críticas mais superficiais, como no caso dos dois últimos autores mencionados, está presente a defesa de direitos dos trabalhadores e das trabalhadoras e da escola pública: talvez um consenso no campo democrático-popular no que diz respeito à educação na atualidade. Parte da crítica sobre os dados da realidade tem unido educadores de perspectivas teóricas e metodológicas distintas, mas no quesito da apresentação de alternativas, mesmo depois do que se iniciou a partir do golpe de 2016, impera uma divisão que se esconde por trás da pseudopluralidade. A divisão é bastante conveniente para o avanço do controle econômico, político e ideológico das classes dominantes sobre a escola pública.

A tendência de superação do **vazio crítico** se confirma nos *Cadernos* pós-2016. Este foi o caso do *Caderno* número 30. Trata-se de um extenso documento de cento e vinte e duas páginas, totalmente dedicado à avaliação crítica e jurídica pormenorizada das implicações da reforma do ensino médio e da aprovação da BNCC. O documento situa as reformas no âmbito das políticas que abrem caminho para a privatização do Ensino Médio com vistas a estendê-la aos demais níveis da educação básica, o que representa um rebaixamento do direito de constituição à educação. Na apresentação do documento o texto é contundente em sua posição

¹⁹⁶ Nota-se uma certa descontinuidade nas edições dos *Cadernos de educação*. A última edição disponível é do ano de 2018. Não se sabe ao certo se a manutenção desta publicação está garantida nos planos da atual diretoria eleita na CNTE.

contra a **antirreforma do ensino médio** e faz uma leitura precisa da associação entre a privatização do ensino e as tendências de aprovação da BNCC em curso naquele momento,

uma vez que a estratégia da antirreforma é impor dicotomia formativa, reducionismo curricular, priorização de competências e rebaixamento de direitos que vão muito além da BNCC. E a estratégia de mercantilização do Ensino Médio (e da educação básica) é o principal mote da reforma, seguindo orientação do brutal ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional (EC) 95 e outros expedientes do governo golpista de Michel Temer, que situam a educação básica pública brasileira no espectro das políticas ultraliberais que dominam o país no pós-Golpe de 2016 (CNTE, 2018).

À medida que se avançava na análise dos documentos, notou-se uma tendência geral que levou à constatação de que existe uma periodização da disputa pelo currículo no movimento sindical dos trabalhadores da educação. Tal disputa se inicia no período de 1990 e vai até 1997 e comporta o fim do rico período de lutas herdado da tradição do **período tido como heroico do novo sindicalismo** (SILVA, 2017), cujo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) e sua importante atuação na Constituinte, nos debates que permearam a construção do texto da LDB e na batalha de ideias e propostas em torno do PNE é símbolo de agitação democrática e popular, capaz de sagrar-se exitosa na defesa de conquistas e reformas nas quais as massas trabalhadoras pudessem tirar algum proveito. A opção pelo participacionismo levou a CUT a esterilizar esta disputa por contribuir para desmontar o FNDEP.

Nesse período a disputa pelo currículo passou a ser marcada por uma espécie de **vazio crítico** (1997-2016), característica fundamental deste segundo momento. Somente após o golpe de 2016 iniciou-se uma **tendência de ascensão crítica, porém limitada** (2016-2022). O limite da ascensão crítica é determinado pelas próprias marcas herdadas do vazio anterior e que insistem em se protelar, especificamente nas críticas vazias, típicas do discurso pós-moderno. Vale ressaltar que os posicionamentos críticos que hoje são tratados com maior aprofundamento em nenhum momento deixaram de existir, como a defesa da valorização e do piso salarial dos trabalhadores da educação, melhores condições de trabalho no ambiente escolar e a defesa da própria escola pública contra os ataques privatistas. O seguinte esquema representa a periodização aqui proposta:

Figura 1: Periodização da disputa pelo currículo no movimento sindical dos trabalhadores da escola pública



Fonte: elaborada pelo autor da tese (2022)

A fim de verificar as teses apresentadas sobre a periodização da disputa pelo currículo no movimento sindical dos trabalhadores foi que se realizou a análise de algumas edições da *Retratos da Escola*. Elas são exemplares para se constatar tais momentos. A revista atende a uma chamada pública para seleção de artigos com base no tema de um dossiê. Porém, outra parte de cada número contempla outras temáticas diversas. A seleção dos artigos é realizada por pares que, diz a regra, não possuem conhecimento sobre a autoria dos textos durante o processo de avaliação. Esta é uma revista que serve para se compreender dois aspectos importantes da educação brasileira atual: 1) a predominância de determinadas tendências teórico-metodológicas que inspiram os acadêmicos que escrevem os artigos; e 2) qual conteúdo está sendo socializado para as bases sindicais através desta revista por parte do principal movimento que representa a categoria dos trabalhadores da escola pública da educação básica brasileira. Os temas dos volumes e números são apresentados no Quadro 12, tendo como limite ano e o mês de defesa desta produção:

Quadro 12 - Temas das 15 edições e 29 números da *Retratos da Escola*, revista da Escola de Formação – ESFORCE, da Confederação Nacional Dos Trabalhadores Em Educação (CNTE)

Volume	Número	Período	Título
15	29	Setembro a dezembro de 2021	Políticas de financiamento de Brasil contemporâneo
14	28	Janeiro a abril de 2020	A batalha em torno do gênero: a Educação Básica contra-ataca
13	27	Setembro a dezembro de 2019	<i>Ataques à Educação: um balanço de perdas e danos</i>
13	26	Mai a agosto de 2019	<i>Custo Aluno-Qualidade: a quem interessa?</i>

13	25	Janeiro a maio de 2019	<i>A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias</i>
12	24	Novembro a dezembro de 2018	<i>30 Anos da Constituição Federal: um percurso inacabado</i>
12	23	Julho a outubro de 2018	<i>A (des)democratização do Brasil e a negação da educação como um direito</i>
12	22	Janeiro a junho de 2018	<i>Conape 2018: Carta de Belo Horizonte</i>
11	21	Julho a dezembro de 2017	<i>Privatização da e na educação: projetos societários em disputa</i>
11	20	Janeiro a junho de 2017	<i>Reforma do Ensino Médio: o que querem os golpistas</i>
10	19	Julho a dezembro de 2016	<i>20 anos de LDB</i>
10	18	Janeiro a junho de 2016	<i>Valorização profissional: piso salarial e carreira</i>
9	17	Julho a dezembro de 2015	<i>Base Nacional Comum: projetos curriculares em disputa</i>
9	16	Janeiro a junho de 2015	<i>Diversidade na escola: gênero e sexualidade</i>
8	15	Julho a dezembro de 2014	<i>PNE 2014-2024: desafios para a educação brasileira</i>
8	14	Janeiro a junho de 2014	<i>Educação básica: política e processos mundiais</i>
7	13	Julho a dezembro de 2013	<i>Educação e diversidade: educação sem homofobia</i>
7	12	Janeiro a junho de 2013	<i>Avaliação da educação básica</i>
6	11	Julho a dezembro de 2012	<i>Condições de trabalho e saúde dos profissionais da educação</i>
6	10	Janeiro a junho de 2012	<i>Federalismo e educação</i>
5	9	Julho a dezembro de 2011	<i>Educação infantil</i>
5	8	Janeiro a junho de 2011	<i>Ensino médio e educação profissional</i>

4	7	Julho a dezembro de 2010	<i>Educação básica obrigatória</i>
4	6	Janeiro a junho de 2010	<i>Estado, políticas e educação: o novo PNE</i>
3	5	Julho a dezembro de 2009	<i>Funcionário de escola: identidade e profissionalização</i>
3	4	Janeiro a junho de 2009	<i>Funcionamento e gestão da educação básica</i>
2	2 e 3	Janeiro a dezembro de 2008	<i>Formação de professores: impasses e perspectivas</i>
1	1	Julho a dezembro de 2007	<i>Violência: um mal que atinge a escola</i>

Fonte: elaborado pelo autor com base nos dados obtidos a partir do site da CNTE (www.cnte.org.br).

O dossiê de 2008, intitulado “Formação de professores: impasses e perspectivas” (CNTE, 2008) é uma grande demonstração das expressões do pensamento pós-moderno acerca da formação de professores. A base crítica, como já dito, é mantida. Carlos Augusto Abicalil, ex-presidente da Confederação e ex-Deputado Federal, faz uma defesa vigorosa do Piso Salarial Nacional no artigo: “Piso Salarial: constitucional, legítimo e fundamental” (ABICALIL, 2008) em pleno ano de aprovação da conquista histórica da categoria, que foi a aprovação da lei do Piso. Desde então Abicalil apresentava os argumentos jurídicos utilizados até hoje, visto que os ataques são frequentes e a tendência para violar a Lei é incessante. Como expôs o autor:

Os argumentos – de quebra do Pacto Federativo; da intromissão indevida na organização do serviço público de âmbito de cada Estado, do Distrito Federal ou do Município; da imprevisibilidade orçamentária, ou da falta de recursos; de vício de iniciativa parlamentar; de supor que a composição da jornada de trabalho ultrapassa a delegação constitucional à lei – invocados na ADI¹⁹⁷ [...] – não se sustentam. Mesmo a retroatividade a janeiro de 2008, que geraria passivos trabalhistas pretéritos, encontra-se sanada com o veto presidencial ao inciso I do artigo 3º. da Lei. Recomenda-se, por esta razão, conhecer bem o texto legal, a ADI 4167, as contestações da Procuradoria Geral da República (PGR), da Advocacia Geral da União (AGU) e da Advocacia Geral do Senado.

Resta, sim, as iniciativas de muita mobilização social e política, o estabelecimento de Diretrizes Nacionais de Carreira, o reconhecimento profissional dos funcionários da escola, o embate local de disputa pela integridade dos recursos de obrigatória vinculação com a manutenção e desenvolvimento do ensino, o controle democrático, e [...] o novo patamar de luta. (ABICALIL, 2008, p. 77)

Na última parte do documento consta a Lei do PSPN, uma análise jurídica e política da CNTE sobre tal lei e uma minuta de Decreto do Sistema Nacional Público de Formação de Profissionais do Magistério deixando-se explícito o anseio de uma formação presencial nas universidades públicas que contemplasse aspectos teóricos e práticos, e mecanismos de controle

¹⁹⁷ Ação Direta de Inconstitucionalidade.

social dessa formação através da criação de instâncias para debate e avaliação da política nacional de formação de docentes da educação básica. Mas o que os textos acadêmicos que estão registrados neste mesmo volume da Revista dizem sobre o conteúdo: fundamentos teóricos e as práticas que devem sustentar a formação de professores no Brasil?

Maria Malta Campos, no texto “Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor” (CAMPOS, 2008), afirma que o modelo tradicional de professor não se ajusta no contexto do mundo e da educação brasileira atual. Ela chega a esta conclusão após sintetizar análises sobre as práticas de formação e o perfil docentes da educação em outras nacionalidades, tais como França, Itália, países escandinavos, Reino Unido, países do Leste Europeu, Estados Unidos, dentre outros. Para a autora são vários os motivos pelos quais é preciso buscar um novo perfil:

Primeiro, a forma tradicional de contabilizar a carga horária de trabalho com as crianças baseias em aulas e em instituições que funcionam em meio período diário. Segundo os professores costumam rejeitar as responsabilidades ligadas à proteção e ao cuidado, pois a imagem que formaram sobre sua profissão é baseada exclusivamente na atividade de “ensino”. Terceiro, os currículos de formação de professores raramente abordam questões específicas do atendimento em creches, como o desenvolvimento infantil nessa faixa etária, as particularidades do período integral, a saúde infantil, a alimentação, o trabalho com as famílias, os direitos da mulher, o significado do brincar, das intervenções da socialização em ambientes coletivos. (CAMPOS, 2008, p. 127)

Daí Campos defende a superação da visão tradicional do papel do professor em prol da **constituição de uma nova identidade**. Em que pese a sua defesa de uma suposta formação teórica exigida na formação inicial “talvez até mais exigente” (CAMPOS, 2008, p. 127) que a que ela critica, a tradicional” sua orientação é de que este novo perfil almejado do educador e da educadora de crianças pequenas seja dimensionado pelos “**modelos pedagógicos mais ativos**, baseados na autonomia da criança, que permitam a ampliação de seus conhecimentos e habilidades e abram possibilidades para diversas formas de expressão, sociabilidade e trabalho cooperativo” (CAMPOS, 2008, p. 128, grifos meus).

A tendência pedagógica neoescolanovista é orientação tomada como proposição do novo perfil de professores. Ela engendra uma concepção de currículo, de formação da individualidade na infância e de formação e trabalho docente. Isso significa que o currículo deve ser organizado de acordo com a noção de autonomia da criança direcionada para ampliação do seu conhecimento e das suas habilidades, de modo que elas possam se expressar mais amplamente, socializar-se e desenvolver o trabalho cooperativo.

Ora, isso demanda um novo perfil docente que, segundo defende a autora, volta-se para atender as exigências desse “novo” currículo; o que significa redimensionar o planejamento e

a concretização de atividades voltadas para a sua implementação. O currículo, antes de tudo, é o meio pelo qual se visa formar as crianças para engajar-se nos padrões citados pela autora com referência aos países que esta considera serem mais desenvolvidos, conforme os padrões que ela acredita serem superadores do tradicionalismo em vigor no Brasil. É o currículo para a adaptação dos indivíduos autonomizados à estrutura capitalista. O que se oculta é que tal currículo interdita a autonomia das novas gerações das classes populares.

O neoescolanovismo dos atuais tempos de hegemonia neoliberal, ainda que defenda que as escolas devam funcionar em tempo integral, não consegue corresponder aos interesses formativos do conjunto das classes trabalhadoras. Através do discurso de valorização do saber do aluno e da sua cultura, persiste no equívoco histórico de mascarar as desigualdades sociais e condenar a esmagadora maioria das crianças das classes populares ao rebaixamento em suas formações à medida que se afunila o acesso a níveis mais elevados de instrução e se torna mais contundente o *apartheid* educacional.

Se comparada à proposta da escola unitária com o acréscimo que a pedagogia histórico-crítica tem feito a partir das contribuições da escola de Vigotski e da teoria da atividade-guia, percebe-se que o projeto histórico de sociedade e o projeto histórico de formação constante nesse texto que integra o da edição de 2008 da revista *Retratos da Escola* representa bem o **vazio teórico**, que, mais contundentemente, se expressou no referido período.

De alguma maneira ideias como as criticadas aqui contribuíram para a eficácia da ofensiva restauradora neoliberal no Brasil, no ano de 2016. Afinal, a concepção neoescolanovista é a expressão da ideologia burguesa atuando para promover o **efeito torre de babel** no seio das classes trabalhadoras, como demonstrou o capítulo 2 desta tese. Nos momentos de crise, a recorrência desses textos orientados pela agenda pós-moderna diminuiu, mas não perdeu completamente sua hegemonia, não só na revista, que deu lugar a artigos necessariamente mais críticos, como em outras publicações da CNTE.

No caso da *Retratos da Escola*, um salto até o ano de 2018 demonstrará a guinada nos artigos que tratam direta ou indiretamente sobre o currículo. Em tempos de ascensão do neofascismo, o número 24 da revista trouxe como título: “Educação: 30 anos de Constituição Federal”. Com importantes textos de teóricos da história da educação, da política educacional, da formação de professores, do currículo, entre outros, o periódico não representa necessariamente uma revolução do pensamento pedagógico brasileiro, mas condensa o período da **tendência de ascensão crítica, ainda que limitada**. Os limites, como se sabe, estão na insistência em algumas correntes ao gosto do pragmatismo pós-moderno. Mas o teor crítico é predominante, ainda que limitado no campo das alternativas e proposições. O próprio

encerramento desse exemplar da Revista com a “Carta Aberta aos/às trabalhadores/as em educação e à sociedade sobre os retrocessos na agenda social do país” (CNTE, 2018) demonstra a referida ascensão.

A Carta denunciou a eleição de Jair Bolsonaro como uma sequência do “golpe político-jurídico-militar instituído no País em 2016” (CNTE, 2018, p. 651). Ao referir-se à criação de um superministério para o controle de Paulo Guedes, que teria encampado a Economia, o Planejamento, a Previdência e a Indústria e Comércio, a CNTE expôs que o controle de importantes áreas da sociedade brasileira estaria sob a direção de um ministro que possivelmente se locupletaria das estruturas do aparelho de Estado, posto que tais áreas eram as mesmas em que atuavam as empresas que possuíam participações: “Paulo Guedes é sócio majoritário do grupo financeiro BR Investimentos e do Ibemec Educacional S/A, co-fundador do Banco Pactual e sócio fundador do Instituto Millenium” (CNTE, 2018, p. 651). Em comparação com um dos documentos analisados – que sequer tratava sobre o neoliberalismo – este texto, uma vez que estivesse nas mãos dos educadores, os informaria que

[...] compete a Guedes aprofundar a reforma administrativa do Estado, sob a égide do neoliberalismo ultraliberal (Estado Mínimo) e priorizar parcerias comerciais nem sempre pautadas por ‘vantagens comparativas’ para o País, como já tem transparecido nas relações subalternas do novo governo com emissários e chefes de Estado e de Governo dos Estados Unidos da América e Israel, que também impuseram ao Brasil a não adesão ao Pacto Global de Migração da ONU e a instalação de bases militares americanas no país. (CNTE, 2018, p. 252)

O documento também defendeu a necessidade de revogação da Emenda Constitucional n. 95; afirmou não aceitar a política de militarização das escolas públicas, que chegou a ganhar status de subsecretaria na estrutura do Ministério da Educação (MEC); e confrontou agentes de Estado nomeados pelo governo da época que agrediam professores e proferiam pronunciamentos preconceituosos, como a então Ministra dos Direitos Humanos, da Família e dos Direitos da Mulher, Damares Alves. “Como almejar uma sociedade pacífica com gestores públicos difamando e agredindo professores, estimulando o machismo, a homofobia, a violência policial contra grupos sociais, entre outras práticas condenáveis até mesmo pela legislação penal?!” (CNTE, 2018, p. 652) indagou a Carta aumento, no seu encerramento, o seguinte compromisso:

O discurso falacioso de combate ao socialismo, à ideologia de gênero e à doutrinação marxista escolar, por parte dos/as professoras, será combatido diuturnamente por nossa Entidade, por além de descabido, tem por objetivo criar um inimigo comum para a sociedade (o/a professor/a!!!), desviando a atenção da população para o fato que interessa: o desmonte das políticas públicas essenciais que certamente afetará a qualidade de vida do povo brasileiro! (CNTE, 2018, p. 653)

Os tempos pós-2016 fazem lembrar um aspecto do período de surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT) e da CUT. Embora a Central e o Partido nunca tenham apresentado por objetivo o socialismo, foram os intelectuais marxistas os que mais serviram na produção de conhecimento crítico para formar os militantes e informar as massas acerca das contradições da realidade. Na atualidade, a intelectualidade pós-moderna, no que diz respeito ao potencial crítico, ficou em certa posição desconfortável perante a impossibilidade de apresentar-se como arsenal crítico para os trabalhadores da escola pública brasileira. É o que fica demonstrado nesta análise.

A revista também traz o artigo da Professora Helena Costa Lopes de Freitas, intitulado “30 anos da Constituição: avanços e retrocessos na formação de professores” (FREITAS, 2018). Trata-se de uma rica produção que repassa alguns capítulos importantes da disputa popular por um projeto democrático de sociedade, que envolveu a luta pelas Diretas Já!, de 1984; a disputa por pautas populares no processo Constituinte de 1984; o I Seminário de Educação Brasileira, promovido pelo Centro de Educação e Sociedade (CEDES) e realizado no ano de 1978 na UNICAMP que confrontou a Conselho Federal de Educação do regime militar constituindo-se em “um marco importante na luta contra o autoritarismo e contra a ditadura” e, também tendo o caráter especial por ter dado “início à organização e mobilização de entidade do campo da educação e demais segmentos da sociedade civil, até hoje” (FREITAS, 2018, p. 512); o a IV Conferência de Educação Brasileira (CBE) e a Carta de Goiânia, derivada do IV CBE, “documento aprovado por mais de seis mil participantes da Conferência” (FREITAS, 2018, p. 512), que apresentou a dura realidade da educação brasileira com dados assustadores da herança de mais de duas décadas de ditadura.

Após não terem sido plenamente contemplados nos seus *21 princípios a serem inscritos no texto constitucional*, mesmo com ferrenha disputa travada com os parlamentares representantes dos segmentos conservadores no Congresso Constituinte, Freitas (2018) revela que isso provocou nos educadores e educadoras o sentimento de que precisavam continuar organizados na luta, o que expressou continuidade da Frente que realizou o Congresso para aprovar a proposta da LDB que foi encaminhada ao Congresso Nacional.

Tendo por foco o texto constitucional em sua correlação com a formação e valorização dos trabalhadores da educação, a autora analisa sistematicamente todo o quadro de violação das poucas conquistas obtidas após lutas muito duras dos educadores e educadoras que vêm se desdobrando ao longo dos 30 anos, desde que o texto constitucional foi aprovado. A estudiosa denuncia o sistemático desmonte das formações iniciais dos professores, sendo a maior parte delas conduzidas por instituições não universitárias, num mercado altamente lucrativo para as

corporações e em franca expansão do ensino superior privado no Brasil, mas totalmente flexibilizante não apenas nos currículos e práticas, mas, sobretudo, nas formas de contratações precárias e aviltantes dos docentes para ministrar aulas nestas formações. Segundo ela,

As diversas iniciativas governamentais têm priorizado apenas uma das dimensões da valorização profissional – a formação inicial – deixando de considerar que a maioria dos cursos de licenciatura e de pedagogia estão em instituições não universitárias, quando que [...] se inicia na década de 1980 e continua com a LDB, até hoje, em processo de aprofundamento e da diferenciação de cursos e instituições formadoras. No âmbito das instituições privadas agregam-se, agora, nos processos de diversificação e diferenciação de cursos, faculdades pertencentes a corporações, a exemplo do Sesi-SP. Estas instituições aprofundando certa “flexibilização” na formação de professores ao longo dos últimos anos, especialmente em decorrência das condições do exercício do trabalho docente nelas existentes: professores horistas, sem dedicação integral, ausência de pesquisa, ausência de carreira docente e, via de regra, sem coordenações de curso, condições que, combinadas ao tempo dos estudantes trabalhadores em cursos noturnos e grande parte à distância, tendem a rebaixar as exigências, que muitas vezes pode significar desresponsabilizar-se em relação ao processo formativo. (FREITAS, 2018, p. 515-516)

A autora também denuncia outras formas de flexibilização, desregulação e destruição das carreiras docentes, com fortes implicações para o magistério público e para o currículo da educação básica. Para ela o Programa Residência Pedagógica não guarda absolutamente nada de relação com o Programa de Residência Médica. Enquanto o segundo é uma especialização em áreas específicas da medicina, o primeiro quer formar o professor aprimorando-o pela prática. Freitas conclui que a BNCC comporta iniciativas que fecham em ciclos os alinhamentos que flexibilizam e desprofissionalizam o magistério “em outras palavras, a destruição da profissão como a conhecemos hoje, transforma os profissionais em tutores práticos da BNCC. (FREITAS, 2018, p. 518). Afirma ainda:

Vivenciamos profundas alterações no âmbito da educação básica, que representam retrocessos e prenúncios de destruição da educação pública como bem público, destruição que se manifesta de variadas formas: na entrega das escolas públicas e recursos públicos às OS, para a gestão privada da educação pública e para as PM, em um processo de militarização de várias escolas principalmente de ensino médio; na intensificação dos processos de avaliação de larga escala a partir da definição da base nacional comum curricular (BNCC); com a Reforma do Ensino Médio, que altera os percursos formativos da juventude e entrega parte dessa formação a empresas privadas de EaD; com a inclusão no Saeb, e sua provável inserção na lógica da BNCC da avaliação da aprendizagem das crianças; com a intensificação dos processos de controle do trabalho docente na educação básica e a instituição de mecanismo meritocráticos de premiação e punição das escolas, a partir de resultados das avaliações censitárias pós-BNCC; a avaliação dos professores via Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (Enameb), já aprovado em comissão própria do Congresso. (FREITAS, 2018, p. 521)

Interessante é notar que publicações como as de Freitas e de outros teóricos que apontam tais contradições eram escassas nos documentos da CNTE e nos próprios artigos que costumam figurar na *Retratos da Escola*¹⁹⁸ e nas demais publicações analisadas.

Tomando mais uma amostra, o *Caderno de número 28*. (volume 14) contém textos que travam um combate com as ideias da extrema-direita brasileira e do grupo de religiosos identificados com tais concepções. Por meio desses textos, em que pese a presença e alguns limites inerentes à associação com o ideário pós-moderno, existem conhecimentos valiosos para que os educadores da escola pública possam se defender dos frequentes ataques de que são vítimas. Mas o ideário pós-moderno sempre traz consigo limites que poderão levar a distorções sobre o papel da escola e do currículo, quer dizer, mesmo em tempos de **ascensão crítica**, a crítica vazia, sem apropriação da essencialidade do objeto e seu problema costuma se fazer presente, não é possível que se crie nenhuma ilusão com relação à expectativa de sua superação. Afinal, ela está imbricada na formação das gerações recentes de intelectuais no Brasil e permanece hegemônica na academia.

A persistência do ideário pós-moderno pode ser observada no referido caderno em textos como o intitulado “Discussão sobre gênero nas escolas: Ações e resistências”, escrito por Eliane Rose Maio, Márcio de Oliveira e Reginaldo Peixoto, que saem em defesa da inserção das temáticas sobre gênero e sexualidades no currículo e orientam que

[...] os docentes podem propor uma série de atividades, nas diferentes áreas, que contemplem as relações afetivas, sexuais, de poder, de classe, sempre respeitando os pontos de vista, as religiosidades e cultura de cada estudante, dentre as quais destacamos algumas a partir de agora. (MAIO; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2020, p. 71).

Os autores sustentam a ideia de que negar aspectos de gênero e sexualidade no currículo escolar estimula a construção de visões equivocadas nos indivíduos, a ponto de justificar “os discursos políticos que se acentuam na atualidade como fator de hierarquização de ideologias, religiosas ou de classes, como o Projeto de Lei ‘Escola Sem Partido’ (BRASIL, 2014b) ou a campanha da ‘Abstinência sexual’ [...]” (MAIO; OLIVEIRA; PEIXOTO, 2020, p. 71).

Fernando Seffener, na mesma perspectiva que os autores citados, assume a defesa da abordagem das questões de gênero e sexualidade no currículo escolar. O diferencial do seu texto é que ele adentra mais em questões teóricas do currículo, no que tange aos fatores determinantes das escolhas de conteúdo e método de ensino. No seu artigo “Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: O delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir” Seffener tem

¹⁹⁸ Uma exceção, por exemplo, foi o dossiê do ano de 2011 que tratou sobre Ensino Médio e Educação Profissional. Nele estão produções de grande contribuição produzidas por autoras como Marise Ramos, Maria Chiavatta, Acacia Kuenzer, entre outros. A própria CNTE apresenta um texto crítico sobre os riscos do PRONATEC (CNTE, 2011).

uma forma muito peculiar de ver o currículo escolar. Baseando-se nos pressupostos que sustentam sua concepção de pesquisa, a etnografia, o autor conclui que o currículo escolar acompanha o desenvolvimento biológico da criança em compasso com o desenvolvimento da sociedade. Tal ideia se confirma quando destaca que tão “difícil quanto ‘consertar’ um homem ou uma mulher é ‘construir’ um menino ou uma menina” e dispara sobre o papel da escola que para ele “tem parcela importante no esforço de construção de meninos e meninas, e isso deve ser feito tomando-se em conta que ela é um espaço público e ao mesmo tempo um laboratório de preparação para a vida plena na esfera pública [...] “a escola é um espaço público original, pois ela já se rege pelos modos do espaço público, mas ao mesmo tempo é um laboratório de preparação para a vida plena no espaço público, quando crianças e jovens já serão adultos e poderão ser responsabilizados inteiramente por seus atos” (SEFFNER, 2020, p. 82-83). Em seguida, afirma que o currículo escolar acompanha o fato de que “sobre a criança e o jovem não recaem algumas penalidades da justiça, por conta do limite da maioridade. É ao longo do percurso escolar que as sucessivas idades que indicam conquista da autonomia vão se realizando”. Ainda mostrando as diferenças de uma escola que educa para uma sociedade que imputa responsabilidades penais e pune, o autor assevera que

o currículo escolar acompanha isso: aos 12 anos não se é mais considerado criança do ponto de vista da responsabilidade penal, há possibilidade de aplicação de penas diferenciadas; aos 14 anos está a possibilidade de consentimento para o ingresso na vida sexual, e a partir dessa idade se pode trabalhar legalmente como aprendiz, podendo não ser mais considerado trabalho infantil; aos 16 anos é possível votar nas eleições e trabalhar sem ser na condição de aprendiz. [...] Por conta disso, na escola, a ênfase é na educação, mais do que na punição ou judicialização dos atos (SEFFNER, 2020, p. 82-83).

Com efeito, Seffner indica que a essencialidade da experiência escolar é “ser pensada em conexão entre a oportunidade de alfabetização científica e a oportunidade de educação para as relações sociais”. Daí brota a sua proposta para a escola: “investir numa educação para as relações de gênero e sexualidade que se pautem pelos ideais republicanos e valores do espaço público, mais do que pelas tradições familiares”. Dessa forma, Seffner troca a posição conservadora das tradições familiares pelas tradições conservadoras da sociedade capitalista, guiada pelos princípios e práticas, embora ocultados em seu texto, mas que remetem às relações materiais e sociais neoliberais. É neste prisma que Seffner reitera que a escola deve estar

comprometida com a formação científica e com o preparo para a vida no espaço público, e isso implica necessariamente certo grau de tensão com os valores familiares. Esse é o delicado ponto em que movimentos como o movimento “escola sem partido” e o movimento “ideologia de gênero” atacam a cultura escolar, pretendendo que ela funcione a reboque dos desejos das famílias e das religiões. Ao insistir que a escola deve se pautar por valores de equidade, nada mais estamos fazendo do que repetir os princípios da educação nacional, claramente indicados na Constituição Federal de 1988: igualdade de condições para o acesso e permanência na

escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; gestão democrática do ensino público. (SEFFNER, 2020, p. 87)

O autor não leva em consideração os óbices do próprio projeto capitalista para o desenvolvimento de uma formação que, sempre que for conveniente, abra brechas para o crescimento e a materialidade do que objetiva o pensamento conservador. Como se analisou nos capítulos que trataram das relações entre política e Estado, e sobre educação e sociedade, a democratização da sociedade e da educação pode ser dispensável quando há obstáculos à hegemonia de determinados arranjos que buscam manter sua supremacia no interior do bloco no poder, daí instauram-se os golpes. Não se pode ser ingênuo quanto a este aspecto. A propalada igualdade de condições na educação é impossível, enquanto não se buscar de forma organizada e intencional superar o sistema produtor das desigualdades. O que se tem, de fato, é a produção permanente de inclusão forçada e de exclusão produzida, para que cada vez mais os trabalhadores e trabalhadoras estejam sendo empurrados(as) para a margem, e assim a inclusão seja um privilégio para as classes dominantes.

O próximo material rico para análises no que diz respeito a concepções curriculares são os cadernos congressuais. A exposição desses será acrescida de observações e análises expressas por militantes e representantes das correntes ou tendências sindicais que atuam no interior da CNTE. Ao analisar os cadernos notou-se que, embora cada vez mais limitadas, devido ao crescimento e fortalecimento da tendência hegemônica do sindicalismo brasileiro, a ARTSIND, as tendências mais críticas têm denunciado os equívocos do participacionismo e a atuação da diretoria da CNTE.

Aos cadernos congressuais e às entrevistas não é possível aplicar, a rigor, a periodização que se pôde notar nos documentos formativos e acadêmicos. O teor desses eventos é primeiramente econômico-corporativo e, por se tratar do sindicalismo dos trabalhadores da escola pública, nunca deixou de englobar a política educacional. Por isso, o foco da análise para fins de obtenção de resultados importantes que tragam acréscimos aos resultados sobre o objeto desta tese, terá como alvos as análises e falas sobre o currículo.

No último Congresso da CNTE, realizado entre os dias 13 e 15 de janeiro de 2022, a tendência CNTE Cutista e de Luta (O Trabalho) se posicionou em defesa de uma concepção de currículo em torno do conhecimento clássico e fez um chamamento contra o ensino à distância afirmando ser necessário

assegurar programas e currículos que garantam o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade e aos direitos associados à rede de proteção social. Por isso é preciso reiterar à população e aos trabalhadores: a “educação à distância” não é adequada ao desenvolvimento das crianças e jovens! (CNTE, 2022, p. 20)

Considerando que a maior parte das escolas foram obrigadas a se adaptar ao ensino remoto por conta da pandemia da covid-19, tal tema aparece com certa frequência neste XXXIV Congresso. O grupo unificado que reuniu o PSOL - CUT Pode Mais e outros problematizou uma das maiores consequências da imposição do ensino remoto para os professores: o adoecimento provocado pela sobrecarga de trabalho e da responsabilização indevida por tarefas que excedem a esfera do trabalho docente em suas dimensões funcionais e de tempo:

A pandemia, ao exigir uma rápida adequação ao ensino remoto e misto, aprofundou uma realidade já identificada pela Confederação: o adoecimento das(os) profissionais da educação. Para além da adaptação tecnológica, o que se verificou foi uma sobrecarga de trabalho e de responsabilização individual por ações que deveriam ser compromisso do Estado e dos sistemas educacionais. (CNTE, 2022, p. 28)

Organizada como tendência nesse inusitado Congresso de 2022, realizado pela primeira vez na história da Confederação no formato remoto, a Articulação Sindical da APEOESP relatou um problema vivenciado por grande parte dos estudantes durante a pandemia, que os impossibilitou de prosseguir nos estudos devido à imposição do ensino remoto: “Sem garantir condições para que os estudantes das escolas públicas tenham condições de acompanhar e desenvolver um processo de educação remoto, os governos na maioria dos casos, vêm aprofundando o abismo social e educacional em nosso país.”¹⁹⁹ (CNTE, 2022, p. 81).

Em que pese as críticas aos aspectos políticos, na questão curricular, repete-se o que se constata na política de formação e na soberania do pensamento científico socializado nos documentos publicados pela CNTE: o caráter difuso, sincrético e que, em muitos casos, preconiza os mesmos fins do currículo defendido pelos reformadores educacionais. A Diretoria Executiva da CNTE, isto é, o grupo comandado pela ARTSIND, faz a defesa do currículo que se afina às ideias da pedagogia libertadora, com aproximações de vertentes que negam a

¹⁹⁹ Nesse aspecto é importante destacar que Dermerval Saviani e Ana Carolina Galvão elaboraram um texto para um importante dossiê da revista da ANDES – Sindicato Nacional contendo uma análise sistemática acerca do ensino remoto e concluíram que este formado empobrece a formação das classes populares. E isto acontece diante da “impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial. No ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, *podcasts*, webnários etc. [...] do lado dos docentes, estes estão abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta. Relevante destacar também que esse processo açodado de implementação do ensino remoto contribui para a intensificação do adoecimento docente. Pois, além da pressão e vigilância impostas que podem se configurar em assédio, o uso constante das tecnologias, com as quais nem todos são familiarizados, amplia as possibilidades de adoecimento físico e mental. A elevação da carga de trabalho se dá, ainda, em condições subjetivas desfavoráveis, uma vez que muitas e muitos docentes têm que lidar com o teletrabalho em meio a afazeres domésticos e demandas familiares [...]. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 43)

conflitualidade entre as classes e pregam a pacificação social, a cultura de paz em meio a guerra capital-imperialista que deprecia, tira direitos, retira a dignidade e põe a vida dos trabalhadores e trabalhadoras sob ameaça permanente. A concepção pedagógica, pano de fundo da orientação das disputadas pelo currículo por parte da ARTSIND, evidencia não só a falta de perspectiva de construção de unidade no campo da teoria de conhecimento e da teoria do currículo, deixando essa unidade fluir hegemonicamente pela totalizante concepção burguesa de mundo, como denota também o caráter liberal do que está sendo defendido pela tendência predominante do sindicalismo brasileiro e dos trabalhadores da educação:

A **educação**, mais que serviço prestado a estudantes em instituições da educação escolar básica e superior, é o **conjunto de projetos e processos** pelos quais pessoas e grupos sociais se apropriam de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que constituem a cultura da sociedade, com vistas a assegurar avanço contínuo da ciência, da tecnologia, **da convivência em paz de todos(as) entre si e com a natureza planetária**. Por isso, as políticas públicas deverão integrar-se a um **projeto de vida**, de sociedade e de mundo que harmonize as diversas estratégias que se relacionam com as ações educativas, formais e informais. (CNTE, 2022, p. 36-37, grifos meus)

Diante dos problemas impostos estruturalmente e conjunturalmente para as classes trabalhadoras, em seus encaminhamentos e objetivos da educação, preconizados pela tendência majoritária, nota-se o intento de concertação da sociedade capitalista e acredita-se que a educação será capaz de solucionar problemas da cultura, da sociedade, da natureza e promover a paz e a harmonia cósmica com a natureza. A tratativa da questão pedagógica e curricular pela diretoria executiva entra em contradição com os desafios que ela própria coloca na análise da conjuntura atual do país:

Se o **neoliberalismo** é o inimigo econômico/ financeiro da educação e demais políticas públicas – e precisa ser banido para que o Brasil retome sua trajetória de inclusão social e educacional em prol do desenvolvimento sustentável para todos/as – **a ideologia fascista e os valores conservadores e antidemocráticos de governos autoritários, negacionistas e obscurantistas, que desprezam a ciência, a exemplo da atual gestão de Jair Bolsonaro, constituem inimigos da marcha civilizatória de nações que almejam se desenvolver com soberania e com investimentos no conhecimento produtivo e na força de trabalho, garantindo a pluralidade do pensamento crítico e a participação social nas decisões do país**. (CNTE, 2022, p. 36-37, grifos meus)

As posições das tendências não sofrem grandes oscilações ao longo dos congressos. O que geralmente muda é o teor da crítica direcionada à conjuntura. É o que se pode identificar na análise do material referente ao XXXIII Congresso da CNTE, cujos debates centraram-se em torno da contrarreforma do Ensino Médio, do projeto de lei em circulação do Escola Sem Partido e da possibilidade que, depois se confirmou, da aprovação de Emenda Constitucional 95. As posições sobre a educação, o conhecimento e o currículo por parte das tendências mantiveram seu caráter difuso. No calor dos acontecimentos pós-golpe de 2016, estando todas

as tendências criticamente demonstrando como a reforma do ensino médio voltava-se para o segregacionismo da juventude trabalhadora, apesar dos comentários da tendência majoritária nesse sentido expressou, também, um posicionamento a favor da inclusão de um novo tema transversal no currículo escolar: “A CNTE também mantém o compromisso de **lutar pela incorporação das orientações da Política Nacional e do Estatuto do Idoso nos currículos escolares**, como forma de promover os direitos sociais do idoso, sua autonomia, integração e participação efetiva na sociedade” (CNTE, 2017, p. 94). Como explica Julia Malanchen, os **temas transversais** são formas de precarizar e triar o foco da formação das novas gerações que chegaram ao Brasil por meio das “reformas educacionais” para “implementação dos PCN [...] a partir de 1988” e “em seu bojo” estão os “ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, [...] por meio dos quais se desloca o foco do trabalho com conteúdos clássicos e universais para o trabalho com conteúdos efêmeros, como questões sociais que causam tensões na atualidade, produzindo com isso uma visão utilitarista do conhecimento” (MALANCHEN, 2016, p. 25). Confirma-se assim que, no seu conjunto, a visão da tendência cutista, por mais que faça críticas ao neoliberalismo, associa-se e retroalimenta a concepção e a prática hegemônica que parece dar a impressão de combater²⁰⁰.

Em entrevista concedida para esta pesquisa, ao ser questionado sobre o currículo da educação básica, apontou o militante que este é um debate permanente na CNTE, desenvolvido em parceria com Fóruns e entidades associativas que se ocupam de defesa dos interesses da formação de professores:

Estamos juntos com as associações da academia, principalmente a ANFOPE, a ANPED, a ANPAE, o FORUMDIR sempre participa conosco desse debate, que trata do currículo e formação de professores e professoras. É um tema que nos acompanha

²⁰⁰ A postura conciliatória participacionista da ARTSIND é tão ampla que registrou-se na coleta de dados desta pesquisa uma novidade. Em entrevista concedida para este estudo realizada em 5 de agosto de 2021, um dos representantes da ARTSIND na CNTE informou que: “É importante dizer também, que **dentro da Articulação Sindical nós temos pessoas filiadas, dentro da CNTE, na Articulação Sindical, até gente que é de dentro do DEM, Democratas, faz parte da Articulação Sindical.** [...]” (Trecho da Entrevista concedida para esta pesquisa de doutoramento por integrante da corrente ARTSIND realizada em 5 de agosto de 2021, grifos meus) [ENTREVISTADO B] CORRENTE ARTSIND, 2021). Com isso, fica aberta a questão para estudo se trata-se de novas formas de articulação/reinserção dos grupos (neo)liberais que haviam se desligado do movimento sindical dos trabalhadores da educação com a extinção da CPB ou se o movimento dos trabalhadores da educação está abrindo brechas para conciliação efetiva com integrantes de partido de ideologia conservadora, posto que o DEM, antigo PFL, e atualmente União Brasil, representa os interesses da burguesia de serviços e tem como herdeiros mandatários que receberam de suas famílias o legado de conservar as estruturas de poder e domínio sobre determinadas localidades e interesses regionais, a exemplo de Antônio Carlos Magalhães Neto, na Bahia. Ademais, foi o DEM fundamental para eleição de Jair Bolsonaro, com integrantes do partido que ocuparam e ocupam cargos do mais alto escalão no governo e, mais que isso, a fusão recém-ocorrida que levou a nova nomenclatura da sigla é fruto da junção com o grupo, cuja maioria é da extrema-direita obscurantista do partido pelo qual Bolsonaro se elegeu em 2018, o PSL.

desde os CONEDs²⁰¹ [...]. Dentro da CONED, 2007-08, CONAE também faz parte desse processo. E temos a defesa do trabalho, em termos de referência que o currículo, ele tem que ter, claro, uma parte comum, que nós chamamos Base Nacional Comum ou Base Comum Nacional [...], quando a gente fala da Língua Portuguesa, da Matemática, nós percebemos que tem que ter uma parte comum, para tratar do país como um todo. E consideramos fundamental, que o currículo tenha como referência uma parte diversificada, considerando um país continental que nós somos, as diversidades regionais que nós temos, as culturas regionais e, portanto, esse processo. Nós, com esse princípio e com essa referência, nós combatemos a ideia de currículo único, que é só defendido do setor privado pelos conservadores. Tanto que é, quando a lei do Ensino Médio foi aprovada em 2017, o Mendonça Filho fez questão de dizer: “agora o Brasil vai ter o mesmo currículo de ponta a ponta. Consideramos isso absurdo. [...]” (Trecho da Entrevista concedida para esta pesquisa de doutoramento por integrante da corrente ARTSIND realizada em 5 de agosto de 2021) [ENTREVISTADO B CORRENTE ARTSIND, 2021, grifos meus]

Como alternativa ao que critica, este mesmo entrevistado expõe a seguinte ideia:

*Como dar conta disso? [...] É respeitando o artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que nós conquistamos lá atrás e até hoje nunca foi colocado em prática. Lá garante que o sistema, de forma progressiva, garanta **autonomia à escola para garantir sua administração financeira, pedagógica, e, na parte pedagógica, de cuidar do currículo**. Isso é importante nessa linha. Então, esse currículo tem que ser pensado a partir do local que nós atuamos, a partir das nossas realidades. Das condições em que nós vivemos lá. Então tem uma parte que é comum para o currículo, que todo mundo vai tratar, mas, a parte diversificada tem que ter um peso, portanto, para tratar dessas realidades locais pra fazer a discussão e a referência. E quem cuida disso é a própria escola, através de uma coordenação do conselho escolar, através de um projeto político pedagógico da escola, construído de forma coletiva, com todos os segmentos da comunidade escolar participando, e um currículo que integre a escola à comunidade local. Um currículo que integre à escola ao local onde ela está inserida, onde ela atua. Quais as riquezas, quais as produções, qual a formação que nós precisamos para dar conta daquele município já que ele é o município autônomo, é um ente federado, para que seus cidadãos e cidadãs possam continuar um processo de desenvolvimento desse município de acordo com suas potencialidades. [...] Então, como você pensar um currículo, que dê conta dessa geração dentro de um ente que se coloca como federado? [...]” (Trecho da Entrevista concedida para esta pesquisa de doutoramento por integrante da corrente ARTSIND, realizada em 5 de agosto de 2021) [ENTREVISTADO B CORRENTE ARTSIND, 2021, grifos meus].*

Além da confirmação do referencial multiculturalista há, também, ausências de referências curriculares sólidas para que as escolas organizem os currículos com vistas à resolução dos problemas complexos propostos pela sociedade e pelo conjunto da humanidade. A fala do representante da tendência majoritária chama a atenção para outro aspecto que tem se demonstrado latente ao longo desta exposição: a difusão do referencial da agenda pós-moderna pelos intelectuais da esquerda pós-moderna na educação. Não se sabe ao certo a

²⁰¹ Os Congressos Nacionais de Educação, cujas siglas podem ser CONADs ou CONEDs, conforme se nota em sua utilização de acordo com a preferência de vários autores, são denominações que se referem à “série de cinco congressos organizados entre 1996 e 2004 pelas entidades sindicais como ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação) reunidas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. [...] foi no âmbito dos dois primeiros Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), realizados em 1996 e 1997, ambos em Belo Horizonte, que foi gestado o projeto do Plano Nacional de Educação formulado em oposição ao projeto elaborado pelo MEC” (SAVIANI, 2013, p. 252)

dimensão da influência desses grupos dominantes e a necessidade de estudos sistemáticos que demonstrem o caráter despolitizador e o efeito torre de babel que esse movimento tem feito no conjunto das entidades organizativas da classe trabalhadora e, especificamente, dos trabalhadores da educação. Nas universidades esses grupos já têm atuado em parceria indireta com os neoprodutivistas contribuindo para solapar a formação dos professores. Ao agir também nas entidades organizativas daqueles que possuem condições de lutar efetivamente pela escola pública, amplia-se o tamanho do dano causado. A luta contra o neoliberalismo deve ser uma luta contra o pensamento pós-moderno, assim como a luta contra a economia política nasceu e se desenvolveu associada à crítica da filosofia idealista e do socialismo utópico.

Diante de todas as constatações até aqui expostas, pode-se afirmar sobre a disputa pelo currículo da educação básica no âmbito do movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras da escola pública que **tal luta existe, mas é limitada devido às variáveis e brechas que atrelam o movimento sindical ao projeto de manutenção da sociedade capitalista e o distanciam da possibilidade de efetivar-se como escola de guerra ampliada.**

No quesito escola de guerra, categoria enunciada por Lênin, que aponta para o desenvolvimento da consciência filosófica, isto é, da síntese, da apropriação da estrutura, como superestrutura na consciência dos indivíduos da classe trabalhadora, ou ainda, do desenvolvimento da consciência revolucionária ou socialista, nota-se o declínio dessas perspectivas no âmbito do movimento dos trabalhadores da educação de modo simultâneo ao próprio movimento geral do novo sindicalismo, do qual muitos dos educadores são parte integrante ao longo de toda a história, tendo participado ativamente da constituição desse movimento em sua dimensão mais aguerrida e combativa ao longo dos anos 1980. Esta tese se confirma pela adesão massiva ao participacionismo, ao sindicalismo negocial de estado e ao progressivo abandono da luta pela construção de uma sociedade socialista: luta muito tímida em toda história no **novo sindicalismo brasileiro.**

Ademais a inexistência de enraizamento pela base, isto é, da organização dos trabalhadores por local de trabalho e a opção pelo caminho do cupulismo, da burocratização levou o movimento sindical a ter sua forma mais desenvolvida no Brasil, na forma das organizações das tendências ou correntes sindicais, das quais, no âmbito do cutismo, a tendência majoritária, cuja origem é partidária do PT, tem se esforçado para controlar e expulsar as correntes divergentes do partido e da Central. As implicações do conjunto dos problemas do sindicalismo para o desenvolvimento da classe trabalhadora como classe ativa na sociedade e na disputa pelo estado reverberam na CNTE e diminuem as possibilidades de que essa entidade

organizada seja posta a serviço dos interesses concretos dos trabalhadores e trabalhadoras da educação.

Se a escola de guerra possui limites, a sua dimensão ampliada se torna ainda mais dificultada no transcorrer do desenvolvimento do neoliberalismo, da arquitetura da contrarreforma curricular e da ação dos APHs internacionais e os nacionais que se especializaram e se unificaram em um poderoso bloco, a ONG Todos pela Educação (TPE). Embora a dura crítica exista e seja consensual entre as tendências, nos documentos não se encontra divergência sobre as mazelas aplicadas pela imposição da pedagogia da hegemonia na educação, graves problemas se colocam no campo da disputa contra-hegemônica. Como se sabe, a própria CUT tem boicotado a crítica da CNTE, negociado com o empresariado e se engajado em projetos de desresponsabilização do dever do Estado para com a Educação. Além disso, não existe uma diretriz organizada para combater o inimigo externo. E a CNTE espera que o Estado, que assumiu o conteúdo ético das pautas empresariais a partir das táticas coercitivas de persuasão da opinião pública e do tripartismo ampliadas pelo TPE, decline da reforma empresarial da educação. Muito pior, ao não ter uma diretriz específica, um projeto de formação assentado em bases sólidas e tratar o currículo de forma difusa, trata-se a formação da classe trabalhadora dentro dos moldes almejados pela burguesia, isto é, no campo da pseudoconcreticidade, **impossibilitando assim, pelo menos neste momento, que a concepção de um projeto unitário de escola de guerra ampliada, cabível a uma entidade sindical dos trabalhadores da educação, se desenvolva no Brasil.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de pesquisa desta tese estruturou-se a partir de um problema científico que fora formulado da seguinte maneira: quais são as contradições, limites e possibilidades que se abrem em torno da disputa pelo currículo da educação básica brasileira, por parte do movimento sindical nacional dos trabalhadores da escola pública, contra o empresariado e seus preponentes intelectuais, legisladores e burocratas burgueses que se imiscuem no aparato estatal brasileiro? Isso posto, para responder a tal questão complexa buscou-se superar as impressões superficiais para se chegar à essência do problema, que é prenhe de interesses em torno dos quais se travam profundos conflitos e se acirra a luta de classes no Brasil.

O que está em jogo em todo o emaranhado de correlações de forças da disputa pelo currículo da educação básica é a necessidade de efetivar projetos de sociedade em âmbito nacional, em consonância ou em oposição à arquitetura internacional capital-imperialista. Em tais correlações, os integrantes do movimento sindical dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação básica das escolas públicas entram na cena política em desvantagem. Estão elas e eles, como integrantes da classe média baixa, fora do bloco no poder e, para destruir os elementos que os mantêm em desvantagem, seria necessária a organização política que lhes viabilizasse assumir a direção técnica e política da própria sociedade.

A constatação da existência dos limites não significa que o jogo está perdido para as classes trabalhadoras. Não são limites absolutos e na correlação de forças. Prova disso é que a resistência tem garantido acesso a concessões, e podem vir a lograr êxito em conquistas mais amplas. Entre as classes dominantes, especialmente as que assumem a direção do aparato de Estado existe a preocupação em não deixarem de fazer determinadas concessões aos dominados, a fim de manter um equilíbrio instável de compromissos (BOITO JR., 2007). Mas são tais concessões quase que invariavelmente limitadas ao nível econômico-corporativo e, no caso do sindicalismo dos trabalhadores da escola pública, ainda que muito tímidos, pôde-se notar reverses favoráveis na política educacional e curricular. É desse jeito que os dominantes tentam causar a impressão de bom funcionamento do sistema capitalista. Porém, a resistência possui potencialidades que podem vir a ser mais bem exploradas, convertendo-se em contra-hegemonia, a partir da combinação de fatores externos ao movimento sindical e, também, da atuação dos agentes revolucionários dentro dos sindicatos.

É mister reafirmar que o sindicato, historicamente e na atualidade, é a forma mais primitiva, básica e frágil de organização das massas proletarizadas que se tem registro. Mas, ao mesmo tempo, representa um significativo avanço na organização dos trabalhadores outrora

impossibilitados, tolhidos ou excessivamente reprimidos de se organizarem nos modos de produção anteriores ao capitalismo. O movimento sindical, ainda que tenha apresentado refluxo em meio à reestruturação produtiva e em face das extinções de categorias profissionais e demissões em massas, continua a ser a entidade que congrega grandes contingentes de trabalhadoras e trabalhadores assalariados; características que não são exclusivas do sindicalismo em sociedades onde sempre vigorou o modelo de Estado capitalista contemporâneo. Nas experiências do Leste Europeu essas entidades também existiram, e o tratamento do Estado operário para com elas pode indicar formas de atuação a fim de que os sindicatos possam se tornar espaços de formação da consciência crítica dos trabalhadores e entidades auxiliares de processos profundamente radicais de transformação da sociedade.

Antes de adentrar na explicação do modelo de atuação dos comunistas junto aos sindicatos na Rússia, é preciso fazer algumas considerações sobre forma história dos sindicatos. Embora tenham nascido com o operariado urbano-industrial e se destacado como as primeiras entidades organizativas capazes de superar o efeito de isolamento inerente aos modos de produção feudal e escravista, a criação dessas entidades não advém de intenções revolucionárias de seus agentes, isto é, *a priori* não esteve e tampouco está em pauta, ao se constituir um sindicato, a questão da transformação radical da sociedade.

Os primeiros sindicatos tiveram como objetivo, antes de tudo, a melhoria dos salários, constantemente acompanhados de finalidades centradas nas reivindicações pela ampliação de direitos sociais e garantias fundamentais para minorar a intensiva exploração do trabalho assalariado, buscou-se limitar o poder dos patrões em questões como da inserção do trabalho infantil e das mulheres em regimes extenuantes e brutais de produção industrial. Com raras exceções, estas características inerentes à forma dos sindicatos não sofreram alterações ao longo dos séculos XX e XXI.

A luta econômico-corporativa jamais foi espontaneamente convertida em luta política no seio do movimento sindical. Disso depreende-se que *a priori* o sindicato não se relaciona com a luta de classes, mas apenas com os conflitos com o patronato e/ou o Estado e que, no limite, levarão à redução dos lucros dos patrões. Mas esta configuração pode ser alterada *a posteriori*. Pode o sindicato engajar-se na luta de classes, o que dependerá de um conjunto de fatores que demandarão a tomada do aparelho sindical pelos agentes revolucionários, capazes de influenciar os trabalhadores e assim proporcionar o giro tático da luta econômico-corporativa para se atingir o nível econômico-político e, em seguida, propriamente político. O primeiro passo para se atingir a prática revolucionária no interior dos sindicatos é reconhecer a imprescindibilidade de tais entidades e que a sua conquista não pode ser renunciada pelos

trabalhadores e trabalhadoras revolucionários. Trata-se de uma conquista que envolve atividades de formação, organização, agitação política e luta ferrenha, além de expulsão dos líderes representantes da burguesia do interior desses sindicatos.

A ênfase dada ao papel dos revolucionários não pode ser ingênua. Não conseguirão eles, desorganizados, fora de um partido e sem seguir um programa estratégico de superação do capitalismo e transição socialista converter sindicatos tidos como neutros, apolíticos, conciliadores com a burguesia em **escolas de guerra** em entidades capazes de elevar a consciência crítica e socialista das classes trabalhadoras.

A inexistência de um partido revolucionário com influência junto às massas é o problema que se coloca na ordem do dia no Brasil. Após quatro décadas de expectativa de ampliar a participação e influência dos comunistas no interior do Partido dos Trabalhadores (PT)²⁰², percebeu-se um movimento contrário, negativo quanto à conquista de tal propósito pelas tendências identificadas com o marxismo, leninismo e/ou o trotskismo. Algumas correntes foram expulsas do PT e formaram novos partidos identificados com o comunismo e o socialismo, a princípio realizando oposição sistemática ao seu partido de origem. Outras tendências, outrora autoproclamadas revolucionárias/comunistas, abandonaram tal perspectiva e se converteram em sociais-liberais ou social-democratas. Apenas uma corrente trotskista reivindica a defesa do comunismo e de se seguir o programa da revolução socialista, atualmente, no interior do PT: O Trabalho (OT), porém ela está bastante reduzida e vem sendo duramente criticada por outras tendências do próprio partido por sua grande proximidade com a tendência Articulação, majoritária, responsável por decisões polêmicas de adesão ativa ao neoliberalismo e de conduzir o sindicalismo brasileiro para maior dependência do Estado e subserviência ao patronato por meio do caminho do partipacionismo, adotado desde os anos 1990.

Outros partidos de esquerda também buscam influência junto aos sindicatos, mas a maioria deles não são propriamente socialistas. Embora assim se autointitulem, demonstram não possuir o compromisso de buscar ser influentes junto às massas trabalhadoras e, conseqüentemente, deixam de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência socialista e para a própria transformação socialista da sociedade. A participação do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e do Partido Comunista do Brasil (PC do B) no meio sindical exemplifica o primeiro caso citado. Suas correntes, tanto no partido, quanto no sindicalismo, seguiram por caminhos parecidos com o do PT e da Articulação/ARTSIND, com uma certa distinção para o PSOL, porém trata-se de uma distinção sem muita eficácia no que tange ao processo de

²⁰² O partido foi fundado em 1980.

organização das classes trabalhadoras, olhando sob o prisma revolucionário. O PC do B, por exemplo, ao atuar na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), através da Central dos Trabalhadores do Brasil (CTB) e sua tendência dominante, a Corrente Sindical Classista (CSC), quase que invariavelmente está em harmonia com a ARTSIND. Já no PSOL, cujos militantes criaram a Intersindical, nota-se que sua influência junto às bases sindicais foi comprometida desde sua origem. A Intersindical foi rachada pela disputa entre integrantes que buscavam manter a independência como Central e os que queriam a fusão com a CSP-Conultas. As próprias posições do PSOL nos últimos tempos, como as formas de integrações nas frentes amplas e a tendência de compor com a grande burguesia interna, na frente nacional neodesenvolvimentista, lança dúvidas do comprometimento do partido com uma transformação revolucionária da sociedade capitalista.

Outros partidos que poderiam ser influentes junto às classes trabalhadoras, como o centenário Partido Comunista Brasileiro (PCB), o Partido da Causa Operária (PCO) e o Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU) não estão demonstrado capacidade de influenciar o movimento sindical. O PSTU, com a criação da CSP-Conlutas por militantes identificados com a sigla até deu sinais de que poderia avançar neste aspecto, mas isso não está se confirmando. Na CSP-Conultas está o mais importante sindicato nacional dos professores das universidades públicas, o ANDES-SN, que desfilou-se da CUT para filiar-se à esta nova Central. Porém, determinadas posições sectárias de militantes do PSTU ameaçam o desenvolvimento da CSP-Conlutas e a própria permanência de importantes sindicatos em seu interior. A negação do PSTU em posicionar-se contra o golpe de 2016, além da conduta beligerante de parte da militância que promoveu rachas no meio sindical, como o ocorrido na tentativa de fusão com a Intersindical, tem contribuído para neutralizar a ação desse partido e a socialização do programa revolucionário junto aos sindicatos. O problema se agrava à medida que aparecem no Brasil outras novíssimas organizações autoproclamadas socialistas com posições antissindicais, que defendem a criação de instituições para organizar as classes trabalhadoras e promover a revolução socialista, como uma causa fantástica e criada paralelamente à realidade do capitalismo. Essas contradições precisam ser enfrentadas, pois não é o sindicato o espaço apropriado para criação de estratégia política da transformação da sociedade capitalista. Delegar aos sindicalistas a tarefa revolucionária é um erro. É necessário que os revolucionários atuem no interior do sindicato, ou falar em socialismo se tornará um discurso vazio. O meio sindical é totalmente propício para se desenvolver um programa partidário revolucionário. Todavia, o programa que está sendo desenvolvido atualmente no Brasil é o social-liberal que tem a ideologia jurídico-política como norte. Esse programa é

despolitizante, desmobilizador e muito pouco contribui para fortalecer as classes trabalhadoras na cena política, a fim de combater as contrarreformas que lhes retiram direitos e precarizam as condições de trabalho e de vida. Enquanto os programas políticos contrarrevolucionários e participacionistas imperam triunfantes no interior dos sindicatos, os socialistas não conseguem construir unidade para desenvolver o programa revolucionário tão necessário para armar as classes trabalhadoras contra a hegemonia capitalista.

A conduta moderada, participacionista e a antisindical, quando comparada com outros tempos históricos e outras realidades de crise, até mais restritivas que a brasileira, explicitam a defasagem da atuação dos ditos revolucionários no seio do movimento sindical deste país. Sequer nos sindicatos da União Soviética, onde o proletariado conquistou o poder do Estado, se notou tamanho comodismo ou comportamentos antissindicais. Ao contrário do que os conservadores possam cogitar, nos primeiros anos da revolução socialista na Rússia, nenhuma medida impositiva foi tomada para fechar sindicatos, perseguir lideranças e obrigar a militância a aderir inconscientemente à ditadura do proletariado. A decisão dos integrantes do Partido Comunista (PC) foi de permanecerem junto aos sindicatos com o objetivo de influenciar e formar as massas trabalhadoras não adeptas da revolução, de livrá-las da influência contrarrevolucionária dos mencheviques, que defendiam a democracia burguesa. Por isso Lênin destacou o papel fundamental exercido pelo Partido Comunista (PC) de estar apoiado “diretamente nos *sindicatos*”, pois tais sindicatos possuíam milhões de filiados “formalmente, são *sem partido*” (LÊNIN, 2014, p. 83, grifos do autor). Os bolcheviques se faziam presentes nos sindicatos de base e, também, na Central ou birô sindical de toda a Rússia, denominado Conselho Central dos Sindicatos da Rússia, a fim de aplicar todas as diretrizes do PC. Foram os sindicatos os espaços privilegiados para que os trabalhadores compreendessem a importância de superar a sociedade capitalista e apoiar a ditadura do proletariado. Eram dispositivos proletários formalmente não comunistas, flexíveis e relativamente amplos, poderosíssimos, que não poderiam e não foram ignorados. Sem a ligação com os sindicatos e “sem seu apoio entusiasta, sem seu abnegadíssimo trabalho tanto na organização econômica *quanto na militar*” (LÊNIN, 2012, p. 83, grifos do autor) seria impossível aos soviets desdobrar o programa da revolução socialista. Para Lênin, a tarefa de conhecer partido e sindicato em

estreitíssima ligação significa, na prática, um trabalho de propaganda e agitação bastante complexo e variado, reuniões oportunas e frequentes não só com os dirigentes, mas geralmente com os militantes que têm influência nos sindicatos, e também uma luta decidida contra os mencheviques, que conservam até hoje um certo número de adeptos – bem pequeno, é verdade – aos quais ensina todas as artimanhas da contrarrevolução, desde a defesa ideológica da democracia (*burguesa*) e a pregação da “independência” dos sindicatos (independência... em relação ao poder estatal

proletário!) até a sabotagem à disciplina proletária etc. etc. (LÊNIN, 2014, p. 83-84, grifos do autor)

Se na realidade soviética pós-revolução de 1917 registrou-se tal cuidado do partido revolucionário em seguir buscando obter influência sobre os trabalhadores, a fim de converter o sindicato em **escola de comunismo**, o que se poderia e se pode esperar da atuação dos revolucionários nos países ocidentais dominados pelo imperialismo e, atualmente, pelo capital-imperialismo? Nesses casos Lênin alertou para a imprescindibilidade de se travar uma luta implacável para “desmobilizar e expulsar dos sindicatos todos os chefes incorrigíveis do oportunismo e do social-chauvinismo” (LÊNIN, 2014, p. 88).

Os esquerdistas alemães, que viviam sob o regime capitalista, em posição contrária ao que Lênin defendeu, pregavam o afastamento dos sindicatos reacionários e defendiam ser necessário criar uma organização operária, do nada, para substituir os sindicatos, postura duramente combatida pelo dirigente soviético. Para Lênin esta estratégia tratava-se de uma “estupidez tão imperdoável, que equivale ao imenso serviço que os comunistas prestam à burguesia” operada por “agentes da burguesia no movimento operário”. Logicamente, seguir a orientação esquerdista de não atuação nos sindicatos reacionários da Alemanha implicava o abandono dos operários deixados sob a “influência dos líderes reacionários, dos agentes da burguesia, dos operários aristocratas ou ‘operários aburguesados’” (LÊNIN, 2014, p. 89, grifos do autor).

Resistir era e é preciso. Seguindo a orientação lenineana é necessário ter coragem de enfrentar as dificuldades, mesquinhas, armadilhas, insultos e perseguições perpetradas pelos “chefes” dos sindicatos, para poder desenvolver o trabalho de formação, organização política e agitação junto às massas trabalhadoras, utilizando-se de meios para não declinar desse objetivo deve-se:

[...] *trabalhar* obrigatoriamente *ali onde estiverem as massas*. É necessário saber fazer todas as espécies de sacrifícios e transpor os maiores obstáculos para realizar uma propaganda e uma agitação sistemáticas, pertinazes, perseverantes e pacientes exatamente nas instituições, associações e sindicatos, por mais reacionários que sejam, onde haja massas proletárias e semiproletárias. E os sindicatos e cooperativas operárias (estas pelo menos em alguns casos) são precisamente organizações em que estão as massas. (LÊNIN, 2014, p. 89, grifos do autor).

Adverte, ainda, Lênin sobre como agir diante da conduta dos oportunistas que buscarão se utilizar de todos os meios para tornar os sindicatos um ambiente completamente hostil aos comunistas, mesmo que tenham, para tanto, que recorrer à “diplomacia burguesa, à ajuda dos governos burgueses, dos padres, da polícia e dos tribunais”. Embora insistam em agir “para impedir a entrada dos comunistas nos sindicatos, para expulsá-los de lá por todos os meios”, os

comunistas deverão enfrentar argutamente a ofensiva reacionária, estando dispostos a realizar “todos os sacrifícios e, inclusive, empregar – em caso de necessidade – todos os estratagemas, ardis e métodos ilegais, silenciar e ocultar a verdade, com o objetivo de penetrar nos sindicatos, permanecer nestes e aí realizar, custe o que custar, um trabalho comunista” (LÊNIN, 2014, p. 91) de auxiliar para tornar o sindicato a **escola de guerra**: hipótese tão cara a esta tese, entendida como conversão dos sindicatos em espaços formativos cujo objetivo é o de desenvolvimento da consciência socialista, espaços onde se disseminem os conhecimentos e se organizem as lutas necessárias para que os trabalhadores e trabalhadoras entrem na cena política como classe ativa na disputa pelo poder do Estado, a fim de dirigir a sociedade e organizar o novo modo de produção superior em um processo de transição para o comunismo. Tal empreendimento de construção do socialismo não se dará “com um material humano fantástico, nem especialmente criado por nós, **mas com o que nos foi deixado de herança pelo capitalismo**”, e “[...] qualquer outro modo de abordar o problema é tão pouco sério que não deve ser mencionado” (LÊNIN, 2014, p. 85, grifos meus).

Depreende-se dos ensinamentos lenineanos acerca da relação entre partido e sindicato que o sindicato é a forma menos desenvolvida, embora tenha sido um avanço sem precedentes na história de organização do proletariado, sendo indispensável no processo de transformação revolucionária da sociedade capitalista. O partido revolucionário é a forma superior de organização das classes trabalhadoras. À medida que se procedeu a organização do operariado em partido, ocorrera um movimento de intenso refluxo reacionário no interior do movimento sindical, voltado para tornar o ambiente hostil aos comunistas e, desse modo, esvaziar os militantes e toda a base sindical dos instrumentos ativos de controle técnico e político da sociedade, cuja relação com o partido revolucionário poderia se encaminhar. O crescimento do corporativismo, do apolicismo e da burocratização é o fenômeno representante do recuo reacionário na história do movimento sindical, conivente com os interesses de reprodução ampliada do capital. Desse modo, o programa revolucionário do partido que preconiza conduzir o proletariado rumo à revolução socialista não pode prescindir do sindicato, sob hipótese alguma, embora se esteja tratando de um país conservador, neoliberal e de um Estado aparelhado a serviço do capital portador de juros. Um Estado capaz de aplicar contrarreformas agressivas e provocar crises cada vez mais agudas cujos ajustes correm às expensas do trabalho precário, desvalorizado e não pago realizado pelas classes populares, como no caso brasileiro. É por isso que se deve somar forças em prol da consolidação do partido revolucionário. E para os comunistas brasileiros, continua a valer a síntese dialética da relação entre o partido e o sindicato, o que demanda forte dedicação

de modo novo e não apenas pelos processos antigos, para educar os **sindicatos, dirigi-los**, sem esquecer, ao mesmo tempo, que **estes são e serão durante muito tempo uma “escola de comunismo” necessária**, uma **escola preparatória dos proletários** para a realização de sua ditadura, a **associação indispensável dos operários para a passagem gradual da direção de toda a economia do país primeiro para as mãos da classe operária (e não de profissões isoladas) e, depois, para as mãos de todos os trabalhadores**. (LÊNIN, 2014, p. 86, grifos meus)

Essa orientação pode ser utilizada para superar as contradições que permeiam o movimento sindical brasileiro e comprometem, também, o elemento que se vislumbrou em torno de uma **escola de guerra ampliada**. A hipótese da **escola de guerra** acrescida do adjetivo **ampliada** corresponde à possibilidade de **disputa pelo currículo**, identificada como particularidade do movimento sindical dos trabalhadores da escola pública. Ora, estão dentro desse movimento trabalhadores que, desde a década de 1970, vêm passando por agudo processo de proletarização e conseqüente fortalecimento de suas entidades organizativas reivindicadoras de questões no campo econômico-corporativo, em oposição ao arrocho salarial e ao aligeiramento das formações docentes. Mas tal luta é inconcebível para a categoria sem que se contemple a melhoria das condições para o desenvolvimento do trabalho educativo nas escolas. Em outras palavras, o sindicalismo dos trabalhadores da educação pública engendra a luta pela política educacional iluminada por uma certa noção de qualidade e, por tabela, uma generalização da plataforma de defesa da escola pública, unificadora das bases sindicais em torno de determinadas reivindicações que remetem à disputa pela valorização dos trabalhadores da escola; ampliação dos gastos governamentais a fim de assegurar as condições necessárias para garantir o acesso e permanência dos estudantes, com foco na ampliação para o ensino de tempo integral; por mais e melhores estruturas e recursos destinados ao desenvolvimento do ensino como, por exemplo, bibliotecas, quadras ou ginásios esportivos, laboratórios, entre outros.

Tanto a CNTE quanto a maioria dos integrantes de suas bases sindicais possuem uma certa consciência de que as disputas mencionadas no parágrafo anterior remetem ao confronto com as classes dominantes que perpetraram a ofensiva neoliberal voltada para implementar a reforma empresarial na educação e, desse modo, ampliar sua apropriação sobre os recursos orçamentários que deveriam ser destinados à melhoria da qualidade da escola pública. Em vez disso, implementa-se o clientelismo, ou seja, os verdadeiros “cabides de empregos” que possibilitam o expurgo dos educadores indesejados e, também, dos estudantes tidos como problemáticos, que são em sua maioria os mais pobres, negros, trabalhadores rurais, favelados e outros indesejados pelas elites nacionais. Na lógica privatista, os docentes que permanecem precisam ser obedientes às regras gerencialistas dos novos ambientes voltados para

“industrializar” o ensino por meio de táticas de superexploração dos educadores. Essas táticas lançam mão ostensivamente do recurso às tecnologias digitais coetâneas e, sempre que possível, do ensino a distância para congregar muitos estudantes sob a responsabilidade de poucos docentes; estes, responsáveis por executar tarefas programáticas, ficam desprovidos de autonomia e com um significativo aumento de trabalho, sem que isso signifique ampliação do salário e outras formas de valorização e reconhecimento profissionais. Trata-se de um regime voltado para a geração de mais-valor, que empobrece materialmente os trabalhadores da escola e reduz docentes e estudantes à condição de apêndices das tecnologias, além de artificializar a formação dos estudantes da escola pública por meio da pedagogia das competências.

Com fulcro no condutivismo e ênfase coetânea no desenvolvimento de competências socioemocionais em detrimento das competências cognitivas, consoante está determinado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), institui-se um ambiente de orientação para o desenvolvimento de personalidades esvaziadas, tolhidas da possibilidade de conhecer a realidade para além das aparências fenomênicas e silenciadas da crítica – capacidade vista como comportamento indesejado na sociedade capitalista sob hegemonia neoliberal. Essa pedagogia da nova hegemonia amplia o desastre por meio de reformas que roubam das novas gerações das classes trabalhadoras o direito de ingressar na universidade. A contrarreforma ou antirreforma do ensino médio, perpetrada no governo golpista de Michel Temer, como uma das suas primeiras ações, imposta, a princípio, por Medida Provisória demonstra o caráter da preocupação das elites heterônomas brasileiras, vinculadas ao capital financeiro internacional, em pautar o empobrecimento do ensino destinado aos dominados, fato que se somou à profissionalização precoce e altamente superficial desses estudantes ao se instituir os itinerários formativos e se possibilitar, inclusive, que não licenciados para o exercício do magistério, profissionais detentores do dito notório-saber, possam atuar na formação desses jovens.

As bases sociais da CNTE e a própria Confederação demonstram significativo acúmulo crítico sobre as problemáticas da escola pública brasileira. Em todo o transcurso examinado do desenvolvimento da hegemonia neoliberal no Brasil (1990-2022), a resistência se mostrou presente, embora com oscilações durante o período dos governos neodesenvolvimentistas – quando se demonstrou, pelo menos nos documentos produzidos pela CNTE e por acadêmicos que publicaram na principal revista científica da CNTE, *Retratos da Escola*, como refluxo nos embates com o governo e através de uma posição morna com relação à reforma empresarial e à própria inserção da pedagogia do capital nas políticas curriculares, conforme enfatizou Gaudêncio Frigotto ao denunciar um aspecto quase invisibilizado nos documentos do

movimento sindical dos trabalhadores da educação, o *lobby* dos bancos junto ao Ministério da Educação para inserir a educação financeira no currículo da educação básica. Afirmou Frigotto:

Um exemplo emblemático da busca por impor a visão financista e mercantil na educação básica é a iniciativa do mercado de capitais (Federação Brasileira de Bancos – FEBRABAN, Associação Brasileira das Entidades dos Mercados Financeiro e de Capitais – ANBIMA e gestores, Bolsa de Valores – BOVESPA, Superintendência Nacional de Previdência Complementar – PREVIC etc.) que, desde agosto de 2010, implantou um projeto-piloto de educação financeira, com supervisão do MEC, em 450 escolas do ensino médio, não por acaso, de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Distrito Federal e Tocantins, 11 estados dirigidos por seu partido ou que seguem a filosofia do ministro Paulo Renato Souza da Era Fernando Henrique Cardoso. (FRIGOTTO, 2011, p. 245-246)

O avanço das corporações editoriais, *holdings* e fundos de investimento sobre o orçamento estatal e as políticas educacionais e curriculares foi pouco notado no período de 2003-2016 nos documentos e mobilizações nacionais da CNTE. Sem forte resistência, as medidas *ad hoc* em favor dos conglomerados financeirizados foram se expandindo. O ensino a distância ganhou imenso espaço e, junto com o programas de financiamento que despejaram imensos mananciais de dinheiro e isenção fiscal para as entidades privadas de ensino superior, especificamente o FIES e o PROUNI, notou-se um amplo domínio da formação inicial e continuada dos docentes da educação básica pelas entidades privadas, quase sempre através do ensino a distância, em cursos cada vez mais aligeirados; nos termos do que Roberto Leher tem denunciado como **fast delivery diploma**. Após o golpe de 2016, acompanhou a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma empobrecida versão da Base Nacional Curricular (BNC) e a BNC-Formação Continuada, aplicada a professores para dar ênfase à formação voltada ao atendimento das competências exigidas pela BNCC. O corolário dessa sistemática é empobrecimento, superficialização e esvaziamento da formação dos educadores. Sabe-se então o que se pode esperar do ensino destinado às classes populares: maior desvalorização do processo de escolarização, declínio da socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, substituídos pelo embuste das competências sociemocionais e das competências técnicas selecionadas como instrumentos para preparar os indivíduos para uma sociedade de desemprego, subemprego, terceirização e crescimento absurdo da superexploração que contempla o avanço do registro de casos de regime de trabalho análogo à escravidão. Com a dedicação a temáticas pós-modernas, relativistas, multiculturalistas, entre outras, o acervo crítico disponibilizado para a formação dos sindicalistas, e que foi socializado junto às bases sindicais, deixou de confrontar a pedagogia da hegemonia em um momento tão necessário.

Entrementes, em todas as contrarreformas curriculares produzidas, especificamente nos governos ultraneoliberais de Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Michel Temer e Jair Bolsonaro, os movimentos de crítica foram frequentes. Desde a época dos planos decenais com a crítica à atuação dos organismos multilaterais, passando pela oposição à forma com que foi conduzida a elaboração e aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); em seguida, as críticas à contrarreforma do Ensino Médio praticadas nos anos de 1997; até atingir a atualidade de combate à contrarreforma do ano de 2017 e se reconhecer os riscos do avanço do obscurantismo beligerante que exigiu rigorosa defesa da escola pública dos ataques da extrema-direita, notam-se contribuições importantes, embora limitadas, legadas pela CNTE.

Nessas ocasiões, de modo especial a partir de 2016, passaram a ocupar os debates formativos e os principais documentos da entidade textos que recorreram, inclusive, à teoria marxista, que vinha sendo relegada pela maioria das tendências sindicais e pela política desenvolvida na Escola de Formação (ESFORCE) da CNTE. Com tal esforço os trabalhadores da educação passaram a contar com textos que os instrumentalizaram para combater efemérides como os projetos de lei animados pelo movimento neopositivista e neofascista escola sem partido; o combate à militarização das escolas; e o enfrentamento com ideólogos e seguidores de ideias obscurantistas, como a que se vem demonstrando na “caça às bruxas” representada na noção de “ideologia de gênero” entre outras ideias que colocam famílias e comunidades contra os educadores, submetendo-os a ameaças de grupos extremistas e fundamentalistas. Enfim, nos principais momentos de ataque à escola pública, a CNTE demonstrou preocupação com o desenvolvimento da consciência crítica e mobilização dos trabalhadores da educação. Mas, todo esse processo foi coordenado pelo próprio movimento sindical, movido por necessidades do tempo presente. A inércia política derivada da fragmentação do movimento revolucionário faz com que se percam grandes oportunidades de aproximação com os trabalhadores da educação, a fim de ampliar a influência, organizá-los e tencionar as contradições do capitalismo para tirar proveito das crises atuais em favor das classes trabalhadoras.

Com efeito, a mobilização padeceu de limites sobre o que fazer para impedir a eficácia das contrarreformas na política educacional e no currículo da educação básica. E a raiz do problema, que se atrela ao próprio desafio já apontado de organizar partido revolucionário, está na própria insistência ou falta de capacidade do movimento sindical de superar a tutela do Estado. Nos tempos mais recentes a desautonomização ampliou-se desde que a reação do sindicalismo brasileiro perante o drama neoliberal foi de aderir ao sindicalismo negocial de Estado, ao modelo propositivo ou participacionismo. Embora a partir de 1978 o **novo**

sindicalismo tivesse dado sinais de que poderia se desatrear do modelo populista de sindicato oficial de Estado, pelas mãos dos próprios sindicalistas tidos como autênticos do passado, o sindicalismo brasileiro está imerso na conciliação, e a maior central sindical do país, a CUT, soterra parte do trabalho crítico da CNTE, posto que não é possível para a Confederação negociar com os reformadores empresariais da escola, representados pelo Todos pela Educação (TPE) enquanto a CUT endossa as ações e reitera a influência deste Aparelho Privado de Hegemonia.

A reforma empresarial na educação vem obtendo sucessivas vitórias desde a década de 1990. Entre elas estão: os benefícios obtidos por meio do dispositivo constitucional que permite a transferência de recursos para entidades filantrópicas confessionais, sem fins lucrativos; o episódio do golpe perpetrado por Darcy Ribeiro – a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, entre tantos outros fatores destrutivos, interdito a possibilidade de se constituir um Sistema Nacional de Educação (SNE) e delegou aos entes federativos mais fragilizados, os municípios, o dever de responsabilizar-se pela escolarização da maioria da população brasileira –; a imposição de limitações instituídas pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF). Além disso, há ainda outros dispositivos que impedem a contratação de novos trabalhadores da educação via concurso público e impõem limites aos gastos governamentais com a escola pública, embora, contraditoriamente, permitam a terceirização que favorece a ação de entidades e agentes privados no interior da escola. Todas essas estratégias demonstram uma sequência de derrotas para a formação das classes populares e que foram programadas no interior do Executivo Federal e do Congresso Nacional. Só não foram mais graves por causa da atuação do Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP) do qual a CNTE foi parte integrante.

Paradoxalmente, foi a política participacionista da CUT, a principal culpada pelo esvaziamento desse importante Fórum. A Central encerrou o Departamento Nacional dos Trabalhadores da Educação e, como forma de garantir acesso aos recursos para formação, oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), assumiu o trabalho de realizar cursos de formação adotando o discurso da pedagogia da hegemonia que automatiza a relação entre empregabilidade e qualificação profissional.

Enquanto isso, inspirados nas iniciativas empresariais de estímulo ao trabalho voluntário nas escolas e com a aprovação da Lei do Voluntariado no governo Cardoso, foram dados os primeiros passos por parte das elites dirigentes para constituir o mais influente e poderoso APH na Educação, responsável por dar sequência à abertura de portas para entrada da lógica empresarial, tanto na privatização de processos, quanto na influência no pensamento

pedagógico, nos currículos e na formação dos educadores e educadoras por todo o país. Embora suas raízes sejam identificadas no final dos anos 1990, foi no início dos anos 2000 e com o governo Lula que o Todos Pela Educação (TPE) ganhou notoriedade, a ponto de ser considerado o maior APH da América Latina. Na atualidade, está montada uma estrutura por parte desta entidade que estipula metas e encaminha a escola pública para o atendimento dos preceitos neoliberais, materializando o *apartheid* educacional ao separar as entidades exitosas daquelas que não se encaixam na cultura de metas criadas ou disseminadas pelo TPE. Sua interferência está em quase todos os municípios brasileiros com fortes reverberações sobre o trabalho docente e a socialização da imagem de ineficiência das escolas e incapacidade dos trabalhadores da educação de, junto com o poder popular, realizar a gestão democrática das escolas. No lugar do diálogo e defesa da ampliação dos gastos governamentais com a educação pública dissemina-se a tecnocracia e a apropriação privada das escolas, por meio das parcerias público-privadas e dos recursos financeiros que deveriam ser ampliados e completamente investidos na melhoria da qualidade do ensino público.

Em um mundo fantasioso de uma lógica formal está o trabalho intelectual dos esquerdistas que compactuam com a agenda pós-moderna na educação. Com suas críticas superficiais, mornas e enviesadas a serviço da manutenção do sistema capitalista, são hegemônicos nas universidades públicas, prestando grande desserviço à educação nacional ao atuarem como antípodas solidários do pensamento neoconservador (DELLA FONTE, 2010a). Causam o **efeito torre de babel** no interior das entidades organizativas das classes trabalhadoras. Tornam-se principal fonte de informação nas revistas científicas para os professores da educação ao figurar, por exemplo, como principais textos dos dossiês e artigos complementares de uma importante revista científica como a *Retratos da Escola*, publicada pela CNTE, como se evidenciou no capítulo cinco desta tese. Pós-modernismo, pós-estruturalismo, ecologia dos saberes, pedagogias da prática, entre outras, representam para o movimento sindical dos trabalhadores da educação o **inimigo interno**, que amplia os estragos feitos pela ofensiva neoliberal.

A dominação dos sindicatos e a imposição de um currículo oficial destinado às classes trabalhadoras brasileiras integram a estratégia unitária das classes dominantes no Brasil há mais de nove décadas. Embora se trate de fenômenos distintos, a tutela dos sindicatos pelo Estado e a imposição de contrarreformas curriculares são parte do mesmo objetivo geral de manutenção das estruturas que possibilitam a perpetuação da sociabilidade capitalista e reprodução ampliada do capital. O controle das entidades organizativas dos trabalhadores e as decisões sobre o que e como as classes populares devem ser formadas são fenômenos coetâneos, pois relacionam-se

originalmente com o processo de industrialização brasileira; processo pelo qual se buscou a substituição das importações. A fim de influenciar as massas e dar coesão ao projeto das elites anti-imperialistas que entraram em rota de colisão com a burguesia compradora do referido período, o recurso à ideologia como forma de controlar o movimento operário foi uma das prioridades dos governos desenvolvimentistas da era Vargas. Daí nasceu a ideologia nacionalista desenvolvimentista, que cimentou politicamente uma frente ampla garantidora dos governos burgueses que sagraram-se vitoriosos sobre os integrantes da pregressa organização do bloco no poder, contando com a base social do operariado, que assegurava suas vitórias eleitorais.

Concomitantemente, um longo período de reformas na política educacional se sucedeu, a fim de conformar as classes populares ao projeto de industrialização da era Vargas, iniciado na década de 1930 e só interrompido com o golpe militar de 1964. O próprio golpe foi fruto da contradição entre a ideologia nacional-desenvolvimentista e o modelo econômico que esgotou o momento de substituição das importações. Com a industrialização completada, as frações de classe burguesa não tinham mais interesses em transformações. Seu objetivo era a reprodução ampliada do capital, tanto que a burguesia não cogitou manter-se ao lado dos trabalhadores quando os militares estavam para tomar o poder. Ao contrário, aderiram ao golpe abandonando sua posição nacionalista. Do ponto de vista das classes trabalhadoras o fim de substituição das importações demandava a dilatação das conquistas através do aprofundamento das reformas de base. Isso requeria, sob o ponto de vista popular, a sequência de reformas (agrária, educacional, nacionalização das empresas com capital estrangeiro, entre outras). Para que tais reformas se efetivassem, seria necessário impor limites à acumulação capitalista. A fim de equacionar a contradição entre os interesses populares, ideologicamente guiados pelo nacionalismo desenvolvimentista e os interesses burgueses, puramente voltados à acumulação, centralização de riquezas e proteção da propriedade privada, o golpe foi imposto contra as classes trabalhadoras brasileiras, consagrando a teoria da interdependência, elaborada no âmbito da Escola Superior de Guerra, como nova orientação política e ideológica imposta, oficialmente, entre os anos de 1964-1985 em detrimento do nacionalismo desenvolvimentista (SAVIANI, 2013a).

O movimento das classes dominantes, voltado para determinar o currículo da escolarização elementar das massas é indissociável da luta política para fazer valer seu mando sobre a estrutura escolar e sobre os próprios governos, a fim de assegurar privilégios. Em outras palavras, todas as frações de classe burguesas estão preocupadas em fazer da escola – assim como de todo o aparato estatal – um espaço de privilégio e manutenção do *status quo*. O longo

período de reformas que se abre a partir da ditadura militar e tem sequência nos anos 1990 com a ditadura do capital financeiro no Brasil é expressão dos objetivos específicos das classes dominantes, que foram incorporados como pauta ética do Estado. Foi esse movimento responsável pela proletarização docente e massificação do ensino entre os momentos finais dos anos 1960 até os anos 1980. Quando certos ensaios contra-hegemônicos davam sinais que poderiam combater o produtivismo encarnado na pedagogia tecnicista, uma grande onda de modismos pedagógicos tentava convencer os educadores que, junto com o fim das experiências socialistas realmente possíveis, feneceu também a influência do pensamento revolucionário, do marxismo e das contribuições da educação para transformações radicais da sociedade. Totalmente benéficas para os interesses das classes dominantes, tais tendências da supramencionada agenda pós-moderna abriram as portas para a virulenta chegada e avanço conservador neoprodutivista na escolarização das massas, cujos episódios mais recentes são os da contrarreforma do ensino médio e o da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante de tudo isso exposto, esta tese revelou como os trabalhadores da educação básica, da escola pública brasileira vivem em uma conjuntura de aprofundamento de repressão e do silenciamento imposto por uma superestrutura jurídica e política que os amalgama aos ditames da ofensiva neoliberal e da pedagogia da hegemonia. Mas não é este o fim da história. A análise das contradições aponta para encaminhamentos, de modo que a atual resistência passiva que dificulta a instituição da escola de guerra ampliada possa se converter em resistência ativa.

No âmbito da resistência ativa é preciso reconhecer a importância do movimento sindical dos trabalhadores da educação e conceber a estratégia política a fim de aproveitar todo o potencial de uma poderosa entidade sindical como a CNTE que possui 52 sindicatos de trabalhadores da educação básica pública brasileira, que contabilizam mais de um milhão de sindicalizados em suas bases²⁰³. Desse modo, ao se equacionar o problema do divisionismo e organizarem-se os revolucionários politicamente, é necessário seguir a orientação lenineana de buscar, a qualquer custo, influenciar as massas nos sindicatos. Para tanto, os militantes revolucionários brasileiros necessitarão desenvolver novas estruturas raramente praticadas na história do sindicalismo no Brasil: a organização por local de trabalho. É a desorganização dos trabalhadores nas bases sociais que alimenta os movimentos hegemônicos, tais como o Todos pela Educação (TPE). A organização pela base precisa partir de premissas sólidas para disputar a hegemonia do pensamento pedagógico e o currículo nas escolas públicas municipais e estaduais do país; assumir defesas vigorosas para fomentar o conflito aberto com os governos,

²⁰³ Conforme informações institucionais disponíveis no site da entidade: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/institucional/cnte>. Acesso em: 3/3/2022.

a fim de ter atendidas reivindicações que objetivem a oferta do ensino da melhor qualidade possível para as classes populares. As tarefas são amplas nesse aspecto e passam pela disputa do projeto político-pedagógico das escolas, pela ampliação da influência dos educadores nos órgãos que legislam, debatem, regulamentam e fiscalizam a educação básica, influência esta entendida como a escola de militantes ou dirigentes sindicais para ocupar cadeiras em conselhos, fóruns e outras instâncias, considerando, inclusive, a possibilidade de se conquistar cadeiras no âmbito dos legislativos municipais, estaduais e nacional.

A aproximação entre movimento sindical e universidade pública, a fim de ampliar vagas em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrados e doutorados, com vista à qualificação dos educadores precisa ser, mais do que incentivada, objetivada no âmbito do planejamento das ações coadunadas com a resistência ativa. Em consonância com o que está proposto no parágrafo anterior, a ampliação da influência dos educadores e a conquista de espaços onde se pode decidir sobre questões econômico-corporativas, políticas e pedagógicas é fundamental para contemplar afastamentos remunerados para que os profissionais da educação possam cursar os programas de pós-graduação, disputar bolsas para realização de tais formações, entre outras importantes conquistas nas carreiras e em prol de sua elevação intelectual e da qualidade da formação científica.

Todo esse processo instrumentaliza os trabalhadores e as trabalhadoras da educação para o duro combate contra a influência dos aparelhos privados de hegemonia na educação nacional. Por isso a questão pedagógica e curricular deve estar na ordem do dia desses trabalhadores organizados por entidades escolares, nas assembleias e em outros espaços formativos e públicos para se afirmar qual a alternativa almejada pelo coletivo. Ora, tratar esta questão difusamente, como analisado no terceiro e quarto capítulos, tende a perpetuar os danos à formação das classes trabalhadoras e deixar passar livremente a sistemática, metódica e unitária pedagogia neoprodutivista e o currículo esfacelado do capitalismo. Não é possível combater a forma dominante do currículo neoprodutivista com propostas e programas irracionalistas, anticientificistas e negadores da imprescindibilidade dos conhecimentos eruditos para o enriquecimento das individualidades e desenvolvimento social e humano superiores, como a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica vêm afirmando. As contribuições da abordagem crítico-superadora da educação física também podem ser tomadas como objeto de análise e debate democrático entre os trabalhadores da educação organizados, a fim de se consolidar uma proposta unitária, coerente, rica; uma proposta a ser, mais do que apresentada, implementada na educação básica das escolas públicas deste país.

Os intelectuais revolucionários têm uma grande contribuição a dar nesse cenário. É preciso identificar, sistematizar, apresentar e denunciar os locais onde a influência da decadência ideológica perpetrada pelo pensamento pós-moderno está penetrando a ponto de contaminar a militância sindical dos trabalhadores da escola pública. Por isso é fundamental apresentar o contraponto a essas tendências seja nas universidades, em eventos científicos, na organização de dossiês e divulgação de textos científicos, livros e pela participação ativa em entidades que podem ampliar as suas contribuições para a formação crítica, além de associar-se aos trabalhadores da escola pública por disputas políticas mais amplas, tais como ANPEd, ANFOPE, ANPAE, etc. Reduzir e fazer recuar a influência do inimigo interno do pós-modernismo é uma tarefa revolucionária nos tempos atuais.

Essas exposições conclusivas são matriciais. Há muito muito que se investigar, obter mais descobertas de como o movimento sindical dos trabalhadores da escola pública poderá alterar os circuitos da história, atuando como **escola de guerra ampliada** a fim de impor uma importante derrota às classes dominantes. Isso só poderá ocorrer, do ponto de vista da educação escolar, com a conquista de todas as condições para, como ensina o mais importante intelectual da ciência da educação na atualidade brasileira, Dermeval Saviani, estruturar o currículo da educação básica, de modo a proporcionar que os dominados dominem o que os dominadores dominam.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio. Educação escolar e desenvolvimento humano: a literatura no contexto da educação infantil. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 145-195.
- ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARIGONI, Gilberto (org.) *et al.* **O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d'Água, 2017. p. 129-144.
- ADRIÃO, Theresa; DOMINCIANO, Cássia Alessandra. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento de Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084/47919>. Acesso em: 10 out. 2022.
- AFFONSO, Cláudia Regina Amaral. **Relações (des)educativas entre o sindicalismo propositivo e o Estado no Brasil (1990-2000)**: contradições de uma experiência. 2007. Tese (Doutorado em Trabalho e Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2007.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação escolar: características e tensões. *In*: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Políticas educacionais em debate. Cadernos de educação. Brasília, Ano XVIII, n.26, jan./jun. 2014. p. 12-25.
- ANDERDY, Maria Amélia Pie Abib Andery *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 11. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2002.
- ANTUNES, Ricardo L. C. **O continente do labor**. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. **A rebeldia do trabalho: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978/80**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro; OLIVEIRA, Roberto Veras de. O sindicalismo na era Lula: entre paradoxos e novas perspectivas. *In*: OLIVEIRA, Roberto Veras de; BRIDI, Maria Aparecida; FERRAZ, Marcos (org.). **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 17-28.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel. Os PCN e o movimento de renovação pedagógica. *In*: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Currículo nacional. Cadernos de Educação. Ano II, n. 5, jan. 1997. p. 7-17.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAYLOS, Antonio. Excepcionalidade política e neoliberalismo: Europa e Brasil. *In*: PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. (Projeto Editorial Praxis). p. 44-49

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENSAID, Daniel. **Espetáculo, Fetichismo, Ideologia. (Um livro inacabado)**. Tradução Samuel Weimar Cavalcante e Silva. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2019.

BENSAÏD, Daniel. **Trotiskismos**. Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2019.

BÉROUD, Sophie; GALVÃO, Andréia. Dinâmicas dos sindicalismos: entre institucionalização e recomposição. *In*: BOUFFARTIGUE, Paul; BOITO, Armando;

BÉROUD, Sophie; GALVÃO, Andréia. (org.). **O Brasil e a França na mundialização neoliberal: mudanças políticas e contestações sociais**. São Paulo: Alameda, 2019. p. 173-202.

BOFF, Leonardo. O impeachment como uma anti-revolução. *In*: PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS FILHO, Wilson (org.). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016. (Projeto Editorial Praxis). p. 235-236.

BOITO JR. Armando Boito. Comuna republicana ou operária? A tese de Marx posta à prova. *In*: BOITO JR. Armando Boito (org.). **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 47-66.

BOITO JR. Armando. **Estado, política e classes sociais: ensaios teóricos e históricos**. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BOITO JR., Armando. **Dilma, Temer e Bolsonaro: crise, ruptura e tendências na política brasileira**. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2020.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo, SP: Xamã, 1999.

BOITO JR., Armando. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP: Editora da Unicamp / São Paulo, SP: Editora Unesp, 2018.

BORON, Atílio A. Caracterizar o governo de Jair Bolsonaro como “fascista” é um erro grave. **Brasil de Fato**. 02 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/01/02/artigo-or-caracterizar-o-governo-de-jair-bolsonaro-como-fascista-e-um-erro-grave/>. Acesso em: 16/05/2019.

BOTH, Vilmar. **A política de formação da CNTE em face aos desafios da luta de classes**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei 11.648 de 31 de março de 2008**. Dispõe sobre o reconhecimento formal das centrais sindicais para os fins que especifica, altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11648.htm. Acesso em: 03.08.2022.

BRASIL. **Lei 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nos 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. *Diário Oficial da União* 2017b; 14 jul.

BRASIL. **Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências**. Brasília, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm. Acesso em: 08/5/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10/5/2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 8/5/2022.

BRASIL. **Lei n. 5540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média**. Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. Leis e Decretos. **Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017**: Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF, mar. 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm. Acesso em: 10/5/2022.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Formação de professores: impasses e perspectivas. Retratos da escola. Brasília, v. 2., n. 2/3, jan./dez. 2008. p. 67-81. p. 121-132.

CARDOSO, Adalberto Moreira. **A década neoliberal e a crises dos sindicatos no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2003.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. **Natureza e liberdade em Feuerbach e Marx**. Campinas, SP: Editora Phi, 2016.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. O pensamento de Marx sobre a subjetividade. In: CHAGAS, Eduardo Ferreira; RECH, Hildemar Luiz; VASCONCELOS, Raquel; MATA, Vilson Aparecido da (org.). **Subjetividade e educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 37-62.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução de Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982.

CHIRIO, Maud. **A política nos quartéis: revoltas e protestos de oficiais na ditadura militar brasileira**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 17, p. 11-37, 2012.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Caderno de Resoluções: 34º Congresso Nacional da CNTE**. Brasília, 2022.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Educação: 30 anos da Constituição Federal. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 12., n. 24, nov./dez. 2018. p. 651-654.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Cadernos de Educação**. Brasília: XXII, n. 30, jan./jun. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Caderno de Resoluções: 33º Congresso Nacional da CNTE**. Brasília, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Educação: o perfil e a agenda privatista do Congresso Nacional: Legislatura 2015-2019. Brasília, 2017.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Caderno de Resoluções: 32º Congresso Nacional da CNTE**. Brasília, 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Políticas educacionais em debate. **Cadernos de Educação**. Brasília, Ano XVIII, n.26, jan./jun. 2014.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Caderno de Resoluções**: 31º Congresso Nacional da CNTE. Brasília, 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Ensino médio e educação profissional. **Retratos da escola**. Brasília, v. 5., n. 8, janeiro a junho de 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Caderno de Resoluções**: 30º Congresso Nacional da CNTE. Brasília, 2008.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Formação de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da escola**. Brasília, v. 2., n. 2/3, jan./dez. 2008.

ABICALIL, Carlos Augusto. Piso Salarial: constitucional, legítimo e fundamental. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Formação de professores: impasses e perspectivas. **Retratos da Escola**. Brasília, v. 2., n. 2/3, jan./dez. 2008. p. 67-81.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Currículo nacional. **Cadernos de Educação**. Ano II, n. 5, jan. 1997.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO (CNTE). **Brasil**: entre o caos e a esperança; análise da situação educacional brasileira. Brasília, 1994.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2005.

COSTA, Silvio. **Tendências e centrais sindicais**. São Paulo: Editoria Anita Garibaldi; Goiânia: Editora da Universidade Católica de Goiás, 1995.

COSTA, Daianny Madalena. **Tensões e influências no contexto das políticas de avaliação em larga escala**: uma análise da participação das Confederações de Trabalhadores em Educação do Brasil e da Argentina. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, 2010

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ; Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 2009. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola; v. 17).

CUT (CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES). **Educação Integral dos Trabalhadores: Novas Possibilidades para a Educação Profissional no Turismo e Hospitalidade**. Organizado por Rosana Miyashiro. Florianópolis: Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha, 2009.

DAL ROSSO, Sadi *et al.* **Associativismo e sindicalismo em educação – Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Agenda pós-moderna e neopositivismo: antípodas solidários. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 35-36, jan.-mar, 2010a.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Filosofia da educação e ‘agenda pós-moderna’. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana**: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2010b. – (Coleção Educação Contemporânea). p. 39-58.

DELLA FONTE, Sandra Soares. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010c. – (Coleção Educação Contemporânea). p. 79-100.

DELLA FONTE, Sandra Soares. **Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx**. Curitiba, Appris, 2020.

DIRCEU, José. **Zé Dirceu**: memórias. São Paulo: Geração Editorial, 2018.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. *In*: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 31-46.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. Introdução: o bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da individualidade. *In*: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-18.

DUARTE, Newton. O currículo em temas de obscurantismo beligerante. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 87-102.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: SP: Autores Associados, 2016. – (Coleção Educação Contemporânea).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra (extratos). *In*: AGUENA, Paulo (org.). **O Marxismo e os sindicatos**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008. p. 37-62.

FATORELLI, Maria Lúcia. **Auditoria cidadã da dívida dos Estados**. Brasília, DF: Inove Gráfica e Editora, 2013.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea)

FERRAZ, Marcos; GINDIN, Julián. Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. *In*: OLIVEIRA, Roberto Veras de; BRIDI, Maria Aparecida; FERRAZ, Marcos (org.). **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 283-304.

FERREIRA JR., Amarílio. Movimento de professores e organizações de esquerda durante a ditadura militar. *In*: DAL ROSSO, Sadi *et al.* **Associativismo e sindicalismo em educação – Organização e lutas**. Brasília: Paralelo 15, 2011.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar**. São Paulo: Terras do Sonhar: Edições Pulsar, 2006.

FERREIRA, Marcela; PENA, Anderson; ZIENTARSKI, Clarice. A escola unitária de Gramsci e os fundamentos da pedagogia histórico-crítica: vinculações teórico-conceituais no campo da didática. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021021, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8658014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8658014/26828>

FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084>. Acesso em: 16 maio 2019.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FONTES, Virgínia. O capital, frações, tensões e composições. *In*: CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira; BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta. (org.). **Dimensões do empresariado brasileiro: história, organizações e ação política**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

FONTES, Virgínia. **Reflexões im-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2022.

FREDERICO, Celso. **Crise do socialismo e movimento operário**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção Questões da Nossa Época; v. 33).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Educação: 30 anos da Constituição Federal. Retratos da escola. Brasília, v. 12., n. 24, nov./dez. 2018. p. 511-527.

FRIEDMAN, Milton. O papel do governo na educação. *In*: BROOKE, Nikel. (org.) **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 209-216.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. *In*: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 15-32.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil. *In*: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org.) **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 53-67.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação [online]**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=pdf> Acesso: 30 nov. 2022.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Marcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GALVÃO, Andréia. A reconfiguração do movimento sindical no governo Lula. **Revista Outubro**, 18. ed., 2009.

GALVÃO, Andréia. A reconfiguração do movimento sindical nos governos Lula. *In*: GALVÃO, Andréia; BOITO JR., Armando (org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000**. São Paulo: Alameda, 2012. p. 187-222.

GALVÃO, Andréia; MARCELINO, Paula; TRÓPIA, Patrícia Vieira. **As bases sociais das novas centrais sindicais brasileiras**. Curitiba: Appris, 2015.

GALVÃO, Andréia; TRÓPIA, Patrícia. A CSP-conlutas em perspectiva. *In*: OLIVEIRA, Roberto Veras de; BRIDI, Maria Aparecida; FERRAZ, Marcos (org.). **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. p. 115-148.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani**. 2015. Tese [Doutorado em Educação]. Salvador (BA): Universidade Federal da Bahia, 2015.

GAMA, Carolina Nozella; PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *In:* MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 63-79.

GENTILI, Pablo. A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIANOTTI, Vito. **Força Sindical: a central neoliberal: de Medeiros a Paulinho**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

GINDIN, Julián. Sindicalismo dos trabalhadores em Educação: tendências políticas e organizacionais (1978-2011). **Educ. rev.**, Curitiba, n. 48, p. 75-92, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000200006>. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2020.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS Revista Científica**, v. 11, n. 1, enero-junio, 2009, p. 23-38. Universidade Nove de Julho. São Paulo, Brasil.

GRACIOLLI, Edilson José. **Um caldeirão chamado CSN: resistência operária e violência militar na greve de 1988**. 2.ed. Uberlândia: EDUFU, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HARVEY, David. **Para entender O capital: livro I**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Currículo e projeto político pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. *In:* Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Políticas educacionais em debate. **Cadernos de Educação**. Brasília, Ano XVIII, n. 26, jan./jun. 2014. p. 12-25.

KOPNIN, Pavel Vassílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

- LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço do período. *In*: GUIMARÃES, Cátia; BRASIL, Isabel & MOROSINI, Márcia Valéria (org.) **Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p. 29-72.
- LEHER, Roberto. A pedagogia socialista nos processos revolucionários, organizações políticas e movimentos sociais. *In*: CALDART, Roseli; VILLAS BÔAS, Rafael Litvin (org.). **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 55-88.
- LEHER, Roberto. Classes sociais e educação no Brasil Contemporâneo. *In*: COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SILVA, Régis Henrique dos Reis; LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina Martins (org.). **História e historiografia da educação: debates e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 9-36.
- LENIN, Vladimir Illitch. **O esquerdismo: doença infantil do comunismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.
- LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- LENIN, Vladimir Illitch. Sobre as greves. *In*: AGUENA, Paulo (org.). **O Marxismo e os sindicatos**. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008. p. 99-108.
- LOMBARDI, José Claudinei. A educação e a comuna de Paris: contribuição ao debate comemorativo. *In*: BOITO JR. Armando Boito (org.). **A Comuna de Paris na história**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 157-168
- LOMBARDI, José Claudinei. A luta em defesa da escola pública: algumas notas para debate. *In*: KRAWCZYK, Nora. (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 82-96.
- LOMBARDI, José Claudinei. A revolução soviética e a pedagogia histórico-crítica. *In*: ORSO, Paulino José; MALANCHEN, Júlia; CASTANHA, André Paulo (org.). **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017. p. 73-98.
- LOPES, Alice Casemiro; Macedo, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. *In*: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Série Cultura, Memória e Currículo, v.2). p. 13-54.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. – (Série Cultura, Memória e Currículo, v.2).
- LÖWY, Michael (org.). **O marxismo na América Latina: uma antologia de 1909 aos dias atuais**. Tradução Cláudia Schilling e Luís Carlos Borges. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

MACEDO, Elisabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018 [Livro Eletrônico]. p. 28-33.

MAIO, Eliane Rose, OLIVEIRA, Márcio de; PEIXOTO, Reginaldo. Discussão sobre gênero nas escolas: ações e resistências. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 14, n. 28, jan./abr. 2020. – Brasília: CNTE, 2019.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 – (Coleção Educação Contemporânea).

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Sindical entre o conformismo e a crítica**. São Paulo, Edições Loyola, 1986.

MARIGONI, Gilberto (org.) *et al* O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho D’Água, 2017.

MARKUS, György. **Marxismo e antropologia: o conceito de ‘essência humana’ na filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

MARKUS, Gyorgy. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Tradução Nelson Coutinho. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições para os fundamentos teóricos da prática pedagógica histórico-crítica. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 213-245.

MARTINS, Adalberto Floriano Greco. **A questão agrária brasileira: da Colônia ao governo Bolsonaro**. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl. **A guerra civil na França**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo: 2011. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Coleção Marx-Engels).

MARX, Karl. **Miséria da filosofia**: resposta à Filosofia da miséria, do Sr. Proudhon. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro 1. 34 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família ou A crítica da crítica crítica conta Bruno Bauer e seus consortes**. Tradução Marcelo Backes. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feurbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão e seus diferentes profetas. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavani Mortarano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Alyson Leandro. **Crise e pandemia**. São Paulo, SP: Boitempo, 2020.

MATTOS, Marcelo Badaró. Apresentação: Para nos entender(mos). *In*: MIRANDA, Kênia. **Lutas por educação no Brasil recente**: o movimento docente da educação superior. Niteroi: EDUFF, 2017. p. 11-14.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MAZZEO, Antonio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MIRANDA, Kênia Aparecida. **As lutas dos trabalhadores da educação**: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT. 2011. Tese (Doutorado em História) –Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, 2011.

MIRANDA, Kênia. **Lutas por educação no Brasil recente**: o movimento docente da educação superior. Niteroi: EDUFF, 2017.

MONLEVADE, João Antônio Cabral de. **Movimento Sindical na educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2014.

MONTORO, Xabier Arrizabalo. Financeirização? Não, imperialismo, crescimento da exploração e crise crescente do capital. **A Verdade**: Revista teórica da 4ª internacional. Edição em Língua Portuguesa. n. 97, ago./2018. ISSN 1679-2742.

MORAES, Fernando. **Lula**: Biografia. Volume I. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 14, núm. 1, 2001, p. 7-25 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>

NETTO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. *In*: NETTO, Antônio Cabral; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. p. 13-50.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil Século XXI: propostas educacionais em disputa. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (org.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, HistedBR, 2007. – (Coleção Educação Contemporânea). p. 205-225.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista**. Tradução Anderson R. Félix. São Paulo: Editora Instituto José Luiz e Rosa Sundermann, 2005.

OLIVEIRA, Jorge Luís de. **O marxismo como teoria revolucionária na formação político-educativa dos trabalhadores versus a formação político-sindical cutista: um exame ontocrítico**. 2012. Tese [Doutorado em Educação], Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará (UFC) 2012.

PASQUALINI, Juliana Champregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 72-95.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PENA, Anderson dos Anjos Pereira; ZIENTARSKI, Clarice. Cristianismo de libertação, teologia da prosperidade e as perspectivas da luta de classes no Brasil. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2022, v. 27, e270022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270062> <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270023>. Epub 06 maio 2022. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270062>. Acesso em: 5 out. 2022

PENA, Anderson.; ZIENTARSKI, Clarice; RECH, Hildemar. “O saber é e será produzido para ser vendido”: conhecimento na conjuração pós-moderna de Lyotard. **Revista Educação em Questão, [S. l.]**, v. 58, n. 58, 2020. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n58ID21019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/21019>. Acesso em: 8 dez. 2022.

PENA, Anderson; ZIENTARSKI, Clarice. Conhecimento e a sua socialização na educação escolar para a pedagogia da autonomia de Paulo Freire: uma análise à luz da teoria histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653948>. Acesso em: 8 dez. 2022.

PEREIRA, João Márcia Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA FILHO, Sebastião Carlos. **Da Confederação de Professores do Brasil (CPB) à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE):** história da organização político-sindical dos trabalhadores em educação brasileiros (1983 a 1991). 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2019.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out.-dez., 2018.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade** [online]. 2016, v. 37, n. 134 p. 133-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682>. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157682>. Acesso em: 29 out. 2022.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho.** 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PITON, Ivana Marini. **Políticas educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense.** 2004. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, SP, 2004.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** Tradução de Maria Leonor F. R. Loureiro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019.

RAGO FILHO, Antonio. Apresentação. *In:* MARX, Karl. **A guerra civil na França.** Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo: 2011. (Coleção Marx-Engels). p. 9-20.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. ‘Resistir é preciso, fazer não é preciso’: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, p. 26-47, 2017.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RÊSES, Erlando. **Da vocação para profissão:** sindicalismo docente da educação básica no Brasil. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RODRIGUES, Leôncio Martins. As tendências políticas na formação das centrais sindicais. *In*: BOITO JR., Armando (org.). **O sindicalismo brasileiro nos anos 1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. p. 11-42.

ROSSI, Waldermar; GERAB, William Jorge. **Para entender os sindicatos no Brasil: uma visão classista**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entram em casa: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SAFATLE, Vladimir. Do uso da violência contra o Estado ilegal. *In*: TELES, Edson; SAFATLE, Vladimir. **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010. (Estado de Sítio). p. 237-252.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim de império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986 (Coleção Primeiros Passos).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991 – (Coleção Hoje e Amanhã)

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade. *In*: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 7 - 30.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. *In*: LOMBARDI, Jose Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005. p. 223-274.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 2013a. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. Gramsci e a educação no Brasil. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, 592 Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (org.). **Gramsci no liminar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013c. p. 60-79.

SAVIANI, Dermeval. **Ensino Público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia histórico-crítica na atualidade (entrevistado por Newton Duarte). *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a. p. 65-86.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008b. – (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 199-216.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da Politécnica. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003c. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zLgxprrzCX5GYtgFpr7VbhG/>. Acesso em: mar. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **O lunar de Sapé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. – (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil. *In*: CALDART, Roseli; VILLAS BÓAS, Rafael Litvin (org.). **Pedagogia socialista: legado da revolução de 1917 e desafios atuais**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 103-125.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, partido e revolução. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. p. 239-268.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. – (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do ‘ensino’ remoto. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 67, ANDES-SN, jan. de 2021.

SAVIANI, Dermeval. Perspectiva marxiana do problema da subjetividade-intersubjetividade. *In*: MARTINS, Lúcia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das

competências. *In*: DUARTE, Newton (org). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 19-46.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação**: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate da construção do sistema nacional de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCAFF, Elisângela Alves das Silva.; GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre dos Santos Ferraz. O protagonismo da CNTE nas disputas pelas garantias constitucionais no campo da educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 2, 30 ago. 2018.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da Escola** / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 14, n. 28, jan./abr. 2020. – Brasília: CNTE, 2019.

SENA JÚNIOR. Carlos Zacarias de. Por linhas tortas: controvérsias marxistas sobre a leitura e a recepção de Gramsci no Brasil. LOMBARDI, José Claudinei; MAGALHÃES, 592 Livia Diana Rocha; SANTOS, Wilson da Silva (org.). **Gramsci no liminar do século XXI**. Campinas, SP: Librum Editora, 2013. p. 17-44.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda da. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Antonio Ozaí da. O Trabalho (OT): Corrente Interna do Partido dos Trabalhadores. **Revista Espaço Acadêmico**. Ano 1. n. 1. jun. 2001. Mensal. ISSN: 1519.6186.

SILVA, Jair Batista da. **Racismo e sindicalismo**: reconhecimento, redistribuição e ação política das centrais acerca do racismo no Brasil. São Paulo: Annablume, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMITH, Jonh. Exploração e superexploração na teoria do imperialismo. *In*: LOPEZ, Emiliano. (org.). **As veias do Sul continuam abertas**: debates sobre o imperialismo do nosso tempo. Tradução Paulo Henrique Pappen e do inglês por João Pompeu. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 33-94.

SOARES, José de Lima. **O PT e a CUT nos anos 90: encontros e desencontros de duas trajetórias**. Brasília: Fortium, 2005.

SOUZA, José dos Santos. Trabalho e formação do trabalhador na trajetória da CUT em tempos de globalização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 9, n. 33e, p. 121–146, 2012. DOI: 10.20396/rho.v9i33e.8639531. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639531>. Acesso em: 4 out. 2022.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**: anos 90. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea).

STREECK, Wolfgang. **Tempo comprado: a crise adiada do capitalismo democrático**. Tradução Marian Toldy, Teresa Toldy. São Paulo: Boitempo, 2018.

TAFFAREL, Celli Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016

TUMOLO, Paulo Sérgio. **Da contestação à conformação**: a formação sindical e a reestruturação capitalista. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

VICENTINI, Paula Perin. A profissão docente no Brasil: sindicalização e movimentos. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. V. 3. p. 336-346.

VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo (org.). **Todos pela educação? Uma década de ofensiva do capital sobre as escolas públicas**. Curitiba: Appris, 2020. (Educação, tecnologias e transdisciplinaridades).

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A transformação socialista do homem**. Marxists Internet Archives, 2004. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. Estado, democracia e globalização. *In*: BORON, Atilio A. AMADEO, Javier; GONZÁLES, Sabrina. **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2006. p. 381-394.

WOOD, Ellen Meiksins. Introdução: O que é a agenda pós-moderna? *In*: WOOD, Ellen Meiksins; FOSTER, John Bellamy (Org.). **Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 7-22.

ZANK, Debora Cristini Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. *In*: MALANCHEN, Julia; DE MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. p. 131-160.

ZIENTARSKI, Clarice. **Os movimentos dos educadores brasileiros e os caminhos da democratização da educação**. *In*: SIMPÓSIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2009/61.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.